

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire

par

Éric Bouchard

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation, M. Éd.

Maîtrise en enseignement au secondaire

Cheminement qualifiant à l'enseignement des sciences et technologies

Août 2018

© Éric Bouchard, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire.

Éric Bouchard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

(Matthieu Petit) Directeur de recherche

(France Lacourse) Autre membre du jury

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Cette étude concerne ma gestion de classe. La gestion de classe positive qui est réputée pour son approche plus humaniste permet-elle réellement de réduire les problématiques? Afin d'identifier quelques pistes de réponse à cette question, je vais expérimenter et analyser des situations dans lesquelles j'applique des principes de gestion de classe positive. Par cette recherche, je tente ainsi d'établir un ensemble de stratégies qui me permettront de créer un environnement favorable à l'enseignement en science et technologie tout en réduisant les écarts de conduite tels que le bavardage.

Le premier chapitre élabore la problématique de la situation actuelle en enseignement de la science et de la technologie au secondaire. La gestion de classe reste une des plus grandes difficultés en enseignement et les comportements de certains élèves peuvent être très difficiles à gérer. En classe, il semble s'être opéré un changement face à l'autorité en plus d'une augmentation du nombre d'élèves en difficulté, et ce même dans les groupes réguliers. Le second chapitre est le cadre conceptuel qui contient les fondements théoriques sur lesquels repose la gestion de classe positive. Je me suis basé sur ces principes pour élaborer et analyser dix situations de gestion de classe. Les étapes du cycle d'apprentissage de Kolb (1984) ont guidé ma réflexion dans l'action et sur l'action. J'emploie une méthodologie de recherche qualitative afin de guider une analyse réflexive de ma pratique enseignante. Cette méthodologie est expliquée dans le troisième chapitre. Le quatrième chapitre contient les résultats et l'interprétation d'une première analyse de ceux-ci. Le cinquième chapitre relève d'une discussion découlant d'une deuxième boucle d'analyse grâce à l'implication de collègues ayant pris part à une table ronde. Leurs recommandations mises en commun avec les miennes m'ont permis d'établir quelques pistes d'amélioration présentées en conclusion de mon essai.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	8
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION.....	10
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	12
1 CONTEXTE DE RECHERCHE.....	12
2 PROBLÈME	14
3 QUESTION DE RECHERCHE.....	16
DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL	18
1 DISCIPLINE ET GESTION DE CLASSE.....	18
2 AUTORITÉ ET LEADERSHIP	19
3 UNE APPROCHE POSITIVE.....	21
4 OBJECTIFS DE RECHERCHE ET CYCLE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB	24
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	28
1 DEVIS DE RECHERCHE	28
1.1 Choix de la portion de pratique à examiner	28
1.2 Choix du type de corpus réflexif.....	29
1.3 Constitution du corpus.....	31
1.4 Analyse thématique du corpus	31
1.5 Réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir des thèmes dégagés	33

1.6	Tracé des implications générales ou des projets de modification de la pratique issus de l'analyse réflexive	35
3	ÉTHIQUE DE RECHERCHE.....	35

QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... 36

1	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	36
2	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	40

CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION..... 42

1	DISCUSSION À PROPOS DES RÉSULTATS.....	42
1.1	Description des participants à la table ronde.....	42
1.2	Commentaires sur les situations	43
1.3	Interprétation de l'analyse thématique effectuée lors de la table ronde.....	47
1.4	Interprétation de l'analyse thématique effectuée lors de la table ronde.....	48
1.4.1	Interprétation de l'analyse	48
1.4.2	Interprétation de l'analyse	49
1.4.3	Interprétation de l'analyse	49
2	ÉTABLISSEMENT DES STRATÉGIES CIBLÉES.....	50
2.1	La situation 1 (sondage)	50
2.2	La situation 2 (rencontre individuelle)	51
2.3	La situation 3 (collaboration avec l'équipe école)	52
2.4	La situation 4 (routine professionnelle).....	52
2.5	La situation 5 (système d'émulation).....	53
2.6	La situation 6 (étude avec musique).....	54
2.7	La situation 7 (plan de classe)	54
2.8	La situation 8 (expulsion calme)	55
2.9	La situation 9 (contrat de contingence)	55
2.10	La situation 10 (règles claires en modelage).....	56

CONCLUSION..... 57

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	61
ANNEXE A - LETTRE INFORMATIVE À LA DIRECTION D'ÉCOLE POURSOLLICITER DES ENSEIGNANTS EN ENTREVUE	67
ANNEXE B - LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS	68
ANNEXE C - GRILLE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	71

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Résumé des catégories d'actions relevant d'une gestion de classe positive	23
Tableau 2 - Résumé des catégories d'actions relevant d'une gestion de classe positive	32
Tableau 3 - Liste des actions lors de chaque situation.	36
Tableau 4 - Dénombrement des actions consignées dans les situations selon les thèmes	40
Tableau 5 - Liste des enseignants qui ont participé à la table ronde	42
Tableau 6 - Liste des commentaires en lien avec chaque situation	43
Tableau 7 - Commentaires liés à l'analyse thématique	47
Tableau 8 - Liste des recommandations de stratégies ciblées	59
Tableau 9 - Résumé des catégories d'actions relevant d'une gestion de classe positive	72

REMERCIEMENTS

Merci à mon directeur de recherche, Monsieur Matthieu Petit, ses conseils m'ont permis de mener à bien cet essai. Merci aux participants d'avoir donné de leur temps pour étudier et par la suite débattre de mon sujet de recherche. Je remercie ma conjointe et mes deux fils de m'avoir permis de trouver le temps nécessaire à sa rédaction.

INTRODUCTION

Depuis mes débuts en enseignement en 2010, je constate que le climat d'apprentissage en classe est souvent affecté par le bavardage, ce qui nuit à la concentration des élèves. Je constate également que la façon d'obtenir le climat favorable à l'apprentissage est une tâche complexe, car l'autocontrôle et la collaboration de l'élève partent d'une volonté intrinsèque. Jusqu'à présent, ma personnalité et mes expériences me font opter pour une gestion de classe positive et une relation de bienveillance, ce qui semble favoriser la motivation des élèves à bien se comporter en classe.

Cette recherche qualitative se veut une démarche réflexive sur ma pratique professionnelle et plus précisément sur ma gestion de classe. Des réflexions dans et sur l'action permettront d'établir des stratégies pouvant guider les actions professionnelles dans le but de réduire les écarts de conduite. La complexité et l'importance de la tâche de gestion de classe m'ont souvent amené à réfléchir, à questionner mes collègues et à me documenter pour tenter d'être plus efficace. Les écrits scientifiques, professionnels et gouvernementaux consultés ainsi que plusieurs considérations actuelles en enseignement mettent en évidence les bienfaits de la gestion de classe positive. Pour construire un climat harmonieux dans la classe, le leadership et l'humanisme de la personne enseignante seraient à préconiser davantage que l'autoritarisme et la menace de conséquences.

Dans le premier chapitre, je présente mon contexte actuel quant à la gestion de classe et en quoi il peut s'agir d'une problématique plus générale. Ce chapitre contient aussi la question de recherche. Le deuxième chapitre comprend le cadre de références dans lequel sont développés les concepts clés tels que la discipline, la gestion de classe, l'autorité, le leadership et l'approche positive. À la fin de ce chapitre, les objectifs de recherche et le cycle d'apprentissage de Kolb (1984) sont présentés. Dans le troisième chapitre, je décris la méthodologie de recherche qui comprend le devis de recherche permettant d'atteindre les objectifs fixés, l'échéancier et les normes éthiques qui balisent la démarche. Le quatrième chapitre relève de la présentation et de l'interprétation des

résultats issus de l'analyse réflexive. Il s'agit d'une analyse thématique sur les actions prises lors des dix situations de gestion de classe positive répertoriées dans le journal de bord. La cinquième partie contient la discussion à propos des résultats, soient mes commentaires sur chacune des situations et de l'analyse thématique ainsi que les commentaires émis par mes collègues lors de la discussion en table ronde réflexive. J'y présente également l'établissement de stratégies ciblées afin de réduire les écarts de conduite.

PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, il est question de la complexité que représente la tâche de gestion de classe en enseignement et de son importance quant à la création d'un climat favorable aux apprentissages des élèves. Certains facteurs actuels qui influencent les comportements inappropriés dans les classes de science et technologie au secondaire y sont établis. J'aborde plus spécifiquement les problèmes de bavardage dans les cours de science et technologie. Divers arguments sont exposés afin de tenter d'établir en quoi la situation est problématique et qu'une recherche de solutions peut relever d'une gestion de classe positive. Pour conclure ce chapitre, la question de recherche est définie.

1. CONTEXTE DE RECHERCHE

En enseignement, faire apprendre est une tâche beaucoup plus complexe que de diffuser les concepts prescrits par les programmes ministériels. Le milieu de la pratique et celui de la recherche accordent une grande importance à la gestion de classe. Au Québec, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur considère la gestion de classe comme l'une des douze compétences professionnelles de la profession enseignante (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). Une recension d'écrits de Gauthier et Martineau (1999) place même la gestion de classe au cœur de l'effet enseignant :

À partir d'un corpus de 42 revues narratives et synthèses quantitatives, nous avons identifié des résultats qui portaient sur divers aspects de la gestion de la classe selon les moments de planification, d'interaction avec les élèves et de retour sur l'action. Ces énoncés, bien qu'ils soient souvent fort généraux, font clairement ressortir l'importance de la dimension de la gestion de classe dans l'enseignement. (p. 492)

Pour ceux et celles qui débutent leur carrière en enseignement, la gestion de classe est habituellement l'aspect de la tâche qui cause le plus de difficultés (Fijalkow et Nault, 1999; Opinel, 2001). Il est également fréquent de voir des enseignantes et des enseignants d'expérience avoir des difficultés à enseigner à certains groupes difficiles. Ainsi, malgré le fait qu'un large éventail de principes sur la gestion de classe soient bien établis dans la littérature, une étude démontre que cela demeure un des principaux défis chez les

enseignantes et les enseignants, peu importe leur expérience et leur aptitude (Léveillé et Dufour, 1999). En fait, malgré une maîtrise de la matière enseignée et une bonne application des notions de didactique, le bon climat de la classe demeure la clé d'une pédagogie qui permet de faire apprendre les notions au programme. « Un climat propice à l'apprentissage résulte d'un ensemble d'actions de contrôle du déroulement des activités en vue de maximiser l'investissement des élèves dans les apprentissages à effectuer. » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p. 100) Léveillé et Dufour (1999) rapportent que des problèmes de gestion de classe peuvent entraîner plus de 40% de perte du temps en classe consacré aux apprentissages. Quant à Jones (1987), il évalue qu'une classe peut perdre jusqu'à 50% du temps d'enseignement à cause des écarts de comportement.

Un groupe qui a tendance à avoir des écarts de conduite sera déconcentré fréquemment par les individus perturbateurs, mais aussi par les interventions disciplinaires de l'enseignante ou de l'enseignant (Thompson, 2012). Celles-ci influencent directement la relation entre l'adulte et l'apprenant. Les interventions disciplinaires peuvent entraîner leur lot de problèmes tel que les troubles d'opposition chez les élèves contrevenants ou même une perte d'intérêt pour les élèves motivés et voire même un effet négatif sur les résultats scolaires (Laplane, 2012; Reid, 2006). Ainsi, même s'il est primordial que le groupe respecte les règles de conduite, la façon dont l'enseignante ou l'enseignant tente d'arriver à cette fin peut avoir des conséquences tant positives que négatives sur le climat de la classe.

2. PROBLÈME

Pour plusieurs raisons, certains groupes ont plus de problèmes de comportement que d'autres. D'abord, Martinet, Raymond et Gauthier (2001) mentionnent qu'avec l'augmentation des familles monoparentales et recomposées en plus de l'augmentation des familles dont les deux parents travaillent, il semble s'être opéré un changement dans le rapport à l'autorité chez les jeunes. La difficulté académique est un autre facteur qui accentue les problèmes liés au comportement. Plus d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les classes entraînent habituellement plus d'écarts de conduite (Thompson, 2012). De 2005 à 2015, on observait déjà une augmentation de 60% d'élèves à statuts

particuliers, intégrés aux classes régulières (Leduc, 2015). Au Québec, suite aux coupures budgétaires de 2014, beaucoup de commissions scolaires ont recommandé aux écoles secondaires d'intégrer des élèves en difficulté d'apprentissage dans les matières autres que le français et les mathématiques. C'est le cas pour la commission scolaire pour laquelle j'enseigne depuis 2010. Les élèves qui étaient autrefois dans des classes d'adaptation scolaire de 20 élèves au maximum et qui refaisaient leur sixième année du primaire dans toutes les matières, sont maintenant intégrés dans les groupes réguliers du secondaire dans différentes matières, notamment en science et technologie. Mes expériences personnelles me portent à croire que certains de ces élèves en difficulté d'apprentissage ont un impact sur les groupes allant de la première année du secondaire jusqu'à la quatrième année du secondaire. De plus, en première et en deuxième années du secondaire, les élèves ne sont pas tenus de réussir cette matière pour passer au niveau scolaire suivant, ce qui accentue l'hétérogénéité des groupes et qui peut diminuer la motivation de certains élèves. Le cours de science et technologie de quatrième secondaire est nécessaire à l'obtention du diplôme d'étude secondaire, mais il est théoriquement possible qu'un élève se retrouve dans une classe de troisième secondaire en science et technologie sans avoir réussi un seul cours de science depuis le début de ses études. Ainsi, les retards dans les apprentissages accumulés au fil des ans rattrapent les élèves et avec la pression pour réussir, souvent ils abandonnent dès les premières difficultés. Les échecs entraînent plus d'élèves qui refont le cours pour la deuxième fois voire même jusqu'à trois fois en quatrième secondaire. Il s'agit d'un autre facteur qui peut influencer les laisser-aller au niveau du comportement. J'ai vécu des situations avec des élèves en difficulté, démotivés, ou en trouble d'opposition avec moi qui abandonnent tout effort dans le cours de science et technologie en disant qu'ils peuvent se permettre d'échouer sans vraiment affecter leur parcours scolaire. Il ne suffit que de peu d'élèves pour amener tout un groupe vers l'indiscipline. Un comportement négatif devient vite contagieux dans un groupe (Charles, 1997).

Une bonne gestion de classe permet un bon enseignement (Zabel, 1996). Enseigner à un groupe calme et concentré est un idéal. Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) montrent que le fonctionnement ordonné et harmonieux

d'une classe est la principale variable favorisant l'apprentissage. C'est pourquoi il m'apparaît primordial de rechercher des avenues permettant de réduire les problèmes de comportement tel que le bavardage. Bien que le bavardage soit un écart de conduite mineur, c'est l'accumulation de ce type d'écart qui cause le plus de pertes de temps d'enseignement et qui nuit le plus aux apprentissages (Charles, 1997).

Selon moi, pour les raisons évoquées, le cours de science et technologie est propice à être affecté par des comportements nuisibles, notamment dû au fait qu'il nécessite que la personne enseignante communique longuement avec le groupe. Les apprentissages se construisent activement par des conflits sociocognitifs (Raby et Viola, 2006). Souvent les élèves sont amenés à participer lors de moments de questionnements et de discussions, parfois en grand groupe et parfois en plus petites équipes. Selon mon expérience personnelle, le bavardage est sans doute la forme la plus fréquente des écarts de comportement en science et technologie. Un groupe bavard est moins concentré sur la tâche à accomplir et nécessite plusieurs interventions de l'enseignante ou de l'enseignant. En général, les élèves bavardent dès qu'ils en ont l'occasion; il est donc important que la planification de l'enseignante ou de l'enseignant soit efficace. Par le bavardage, les explications de l'enseignante ou de l'enseignant sont morcelées, ce qui peut faire perdre le fil et diminuer le niveau de compréhension, de rétention et de réinvestissement de la matière par les élèves. Toutefois, l'approche humaniste préconise certains moments où les élèves ont le droit de bavarder afin de favoriser la socialisation au sein du groupe. En effet, selon Glasser (1969), la quête d'identité et les rapports harmonieux dans la classe aident les élèves à avoir une image positive d'eux même, ce qui favorise la réussite scolaire.

Le manque de routine est aussi un facteur qui peut complexifier la gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2016). Le cours de science et technologie a tendance à être moins routinier que les autres matières. Il est parsemé de laboratoires, de situations d'apprentissages et de constructions technologiques qui sont habituellement très appréciés par les jeunes, car cela leur permet d'être en action et de manipuler. Ces situations peuvent entraîner plus de déplacements que dans les autres matières, tout comme des

dangers liés au matériel dans un local de science et technologie. Des activités de découvertes lors desquelles les élèves sont placés en situations nouvelles exigent beaucoup d'interactions individuelles avec la personne enseignante. Lorsqu'il s'agit de tâches plus ouvertes, l'élève peut bénéficier d'une certaine autonomie, voire d'une liberté, ce qui peut demander plus de gestion pour l'enseignante ou l'enseignant. L'élève plus actif (et en équipe avec ses camarades de classe) a tendance à être plus agité. De son côté, la personne enseignante est plus occupée et donc moins disposée à encadrer les écarts de comportements. Ainsi, malgré une pédagogie plus active en science et technologie, si la gestion de classe n'est pas suffisamment bien implantée, plusieurs élèves ont de la difficulté à se concentrer et les comportements nuisibles tels que le bavardage risquent de s'imposer lorsque la personne enseignante tente de communiquer avec le groupe.

Certaines personnes enseignantes obtiennent l'ordre en exerçant un contrôle autoritaire et en faisant craindre les conséquences, allant même jusqu'à intimider les élèves qui ne se conforment pas aux règles. Or, dépendamment de l'approche employée par l'enseignante ou l'enseignant, l'autorité et la discipline envers certains élèves ou un groupe entier peut avoir des conséquences sur le climat de classe, mais aussi plus profondément sur l'attitude et la motivation des élèves. Ces facteurs ont une influence sur l'apprentissage, les résultats et même le taux de succès des élèves (Laplane, 2012; Reid, 2006). Il est important d'utiliser une approche qui évite les confrontations et qui permet à l'enseignante ou l'enseignant de conserver une relation de collaboration bienveillante avec ses élèves. C'est entre autres pourquoi cette recherche s'intéresse plus particulièrement à la gestion de classe dite positive.

3. QUESTION DE RECHERCHE

Tel que présenté dans la problématique, il est connu qu'un climat de classe inadéquat nuit aux apprentissages. La gestion de classe, qui est au cœur de l'effet enseignant, a été établie comme la plus grande difficulté des enseignantes et enseignants. De plus, un des problèmes en gestion de classe est le bavardage, mais plus spécifiquement le bavardage pendant que l'enseignante ou l'enseignant enseigne au secondaire en science et technologie. Un autre facteur qui nuit aux apprentissages est une

mauvaise relation entre l'élève et la personne enseignante, d'où la pertinence d'établir une gestion de classe positive. Ce projet de recherche a donc pour objectif d'analyser diverses situations concrètes en classe de science et technologie lors desquelles des principes de gestion de classe positive servent de guide pour orienter les actions de la personne enseignante. Voici ma question de recherche: **comment les principes de la gestion de classe positive peuvent contribuer à réduire les problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire?**

Donc selon mon contexte et l'aboutissement de ma réflexion, la gestion de classe positive semble appropriée pour réduire les problématiques dans ma classe. La prochaine section présente le cadre conceptuel à partir duquel des objectifs guident la recherche de pistes de solution au problème établi. De plus, grâce à une recension d'écrits sur le sujet, les concepts suivant y sont définis et discutés : gestion de classe, autorité, leadership, et approche positive.

DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL

La problématique ainsi que la question de recherche étant élaborées dans le premier chapitre, le deuxième chapitre traite des concepts clés de cette recherche. Les objectifs spécifiques qui opérationnalisent la question de recherche y sont également définis.

1. GESTION DE CLASSE

En 1972, Dreikurs décrit la discipline comme le pivot de l'éducation et que peu d'apprentissages se font en l'absence de celle-ci. Selon Legault (1993), la discipline fait référence au comportement de l'élève face aux règles et aux interventions du personnel de l'équipe école. Cela contraste avec la définition de Charles (1997). En effet, ce dernier affirme que le terme discipline désigne des actions prises par l'enseignante ou l'enseignant afin que les élèves se comportent de façon convenable dans la classe. Toujours selon Charles (1997), le but de la discipline est de réduire les interventions de la personne enseignante en encourageant les élèves à se contrôler. Ce que Charles (1997) définissait comme étant la discipline est aujourd'hui identifié comme la gestion de classe. Certains écrits mettent en évidence ce changement dans la signification du terme gestion de classe :

Le concept de la gestion de classe [...] s'est peu à peu élargi pour englober maintenant l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage. Le concept de gestion de classe renvoie désormais à tout ce qui préside à la planification et à l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage. (Nault et Fijalkow, 1999, p.451)

Selon Archambault et Chouinard (2016), la gestion de la classe réfère dorénavant à «Ensemble des pratiques éducatives auxquelles les enseignants ont recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement.» (p. 15). La gestion de classe doit amener l'élève à réaliser la tâche, mais aussi à se responsabiliser et à devenir plus autonome (Legault, 1993). Evertson et Weinstein (2006) abondent dans la même direction, mais en ajoutant

que l'environnement doit faciliter le développement social des élèves. D'ailleurs, Legault (1993) soulignait déjà que la gestion de classe devait favoriser une coopération entre les élèves et la personne enseignante, mais aussi entre les élèves.

Le concept de gestion de classe étant défini, la section suivante compare les notions d'autorité et de leadership en gestion de classe.

2. LEADERSHIP

En milieu scolaire, pour certains, la relation entre l'adulte et l'élève relève de la domination et de la soumission. Chez certaines personnes enseignantes, la gestion de classe se fait en régnant d'un ton autoritaire sur une classe obéissante et en imposant ses décisions. Pour Canter et Canter (1992), il faut décider des comportements attendus de l'élève dès les premiers jours d'école et appliquer les sanctions prévues pour les élèves qui transgressent les règles. Ce type de gestion de classe peut entraîner un manque de respect mutuel, car les jeunes n'acceptent pas la tyrannie et désirent être traités comme des personnes responsables (Dreikurs, 1972). D'un autre côté, toujours selon Dreikurs (1972), l'absence d'autorité d'un type d'enseignement trop permissif peut être aussi néfaste tant pour la relation avec les élèves que pour les apprentissages académiques et sociaux.

Il a souvent été mis à l'évidence qu'il revient à l'enseignante ou l'enseignant de mettre en place un système afin de gérer le climat de la classe, car une communication adéquate est essentielle aux apprentissages (Lacourse, 2004). Le système de règles devrait être enseigné dès la première rencontre avec le groupe. Il peut ensuite être maintenu tout au long de l'année scolaire (Archambault et Chouinard, 2016). Afin d'éviter les interactions négatives lors de situations nécessitant un ajustement de la part de l'apprenant pour maintenir un climat de classe favorable, l'établissement des attentes comportementales est un élément clé. Il est essentiel que l'enseignante ou l'enseignant mise sur l'enseignement des comportements à adopter dans les différentes situations qui se produiront régulièrement dans ses cours (Archambault et Chouinard, 2016; Bouffard, 2011; Thompson, 2012). Tout d'abord, les attentes comportementales doivent être expliquées par l'enseignante ou l'enseignant pour être ensuite comprises par le groupe

(Archambault et Chouinard, 2016; Dreikurs et Pearl, 1972). Chaque situation nécessite une procédure comportementale spécifique (Archambault et Chouinard, 2016). Les routines professionnelles diminuent l'anxiété des élèves, favorisent l'autonomie et le développement des compétences (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999). Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant doit montrer de façon explicite chacun des comportements attendus en classe. Par exemple, quoi faire en arrivant en classe, quels comportements adopter quand la cloche sonne, quand l'enseignante ou l'enseignant explique, lors de travaux individuels, de travaux d'équipe, etc. Il serait inutilement long et fastidieux si l'enseignante ou l'enseignant devait expliquer ses attentes à chaque situation donnée. C'est pourquoi il est beaucoup plus efficace et sécurisant d'instaurer des procédures spécifiques pour les activités qui reviennent fréquemment. Même si cet enseignement nécessite du temps, de la constance et beaucoup de discipline de la part de l'enseignante ou l'enseignant, il est habituellement rentable à long terme. Le temps investi en début d'année dans l'enseignement des comportements attendus permettra d'être plus efficace par la suite. Ainsi, le temps économisé peut être utilisé pour établir de meilleures relations avec les élèves et se concentrer sur le contenu à enseigner (Yinger, 1979).

En étant constant et rigoureux, l'enseignante ou l'enseignant amènera ses élèves à répondre à ses exigences et ainsi réduire les comportements dérangeants. Les élèves doivent connaître les différentes conséquences qui pourraient leur être imposées s'ils ne répondent pas adéquatement aux attentes comportementales. Il est préférable d'utiliser des conséquences logiques plutôt que des punitions (Dreikurs, 1972). Lorsqu'un élève se conduit inadéquatement, il est important que la stratégie utilisée par l'enseignante ou l'enseignant perturbe le moins possible l'activité en cours. Il est donc important que l'élève sache comment réagir face à l'avertissement et se recentre sur la tâche à effectuer (Bru, Stephens et Torsheim, 2002). L'étude de McDell (2004) montre que l'élève qui participe à l'élaboration de sa conséquence y perçoit une valeur éducative et vit la situation plus positivement. Un contrat de contingence utilisant la participation de l'élève et de ses parents peut donc s'avérer efficace pour réduire les comportements inadéquats (Chauret, 2000).

Lusignan (2001) mentionne que plusieurs recherches mettent en évidence l'efficacité d'un leadership démocratique par rapport à l'autoritarisme ou le non interventionnisme. Il est important de considérer que la vie scolaire se fait en groupe (Bany et Johnson, 1969). Il faut que les élèves aient envie d'être dans la classe et acceptent d'être guidés par leur enseignante ou leur enseignant. La personne enseignante doit donc être un leader démocratique. Pour Dreikurs (1972), le leader démocratique est sympathique, mais ferme. Il motive les jeunes, les encourage quand ils font des erreurs, maintient l'ordre et la routine en laissant les jeunes participer dans la prise de décisions et la résolution de problèmes. Du courant humaniste découle la gestion de classe démocratique dans laquelle l'élève devient socialement responsable (Glasser, 1969). Il est consulté et participe aux décisions liées à ses apprentissages et au fonctionnement de la classe (Glasser, 1969). Dans ce sens, selon Vienneau (2011), l'approche humaniste en enseignement doit permettre à l'apprenant de faire des choix. La gestion de classe démocratique est basée sur l'égalité, le respect mutuel et l'ordre dans la classe. Au lieu de forcer le bon comportement, on le stimule (Dreikurs, 1972). Garder le groupe motivé est important, car la gestion de classe démocratique indique que la discipline et le respect des règles de classe proviennent en majeure partie d'une volonté intrinsèque du groupe d'atteindre un objectif commun (Dreikurs et Pearl, 1972; Adler et Towne, 2005). Afin de conserver un climat de classe harmonieux, la section suivante traite de l'approche positive en gestion de classe.

3. UNE APPROCHE POSITIVE

Tout comme la gestion de classe démocratique, l'approche positive en gestion de classe découle du courant humaniste. L'humanisme est centré sur le groupe et met en avant plan la relation entre la personne enseignante et l'élève (Lusignan, 2001). L'enseignante ou l'enseignant adapte sa pratique selon l'ambiance ressentie en classe. Tout comme le cognitivisme, l'humanisme tient compte de l'émotion des élèves (Tardif, 1992) et il responsabilise l'individu face à son engagement à l'école, à ses performances et à la poursuite de l'excellence (Tardif, 1995). Rogers (1969) décrit la personne enseignante humaniste comme authentique, respectueuse et empathique. La personne enseignante doit utiliser un message sain et harmonieux, pour ne pas attaquer le caractère

de l'élève (Ginott, 1972). Ryan et Patrick (2001) suggèrent à l'enseignante ou l'enseignant de ne laisser aucune place aux insultes et critiques négatives pour favoriser le respect mutuel et les interactions positives. Pour établir un climat de classe positif, Glasser (1990) prescrit une gestion de classe basée sur l'aide et les activités motivantes, car la motivation de l'élève provient de l'intérieur. Jumeler l'élève présentant des problèmes de comportements avec un élève qui n'en présente pas, est une autre stratégie qui a fait ses preuves, car elle permet de diminuer les interventions de gestion de classe (Dumoulin Charette, 2011). Gordon (1979) propose un modèle humaniste basé sur l'autonomie et la responsabilisation, plutôt que les renforcements négatifs ou positifs. On amène l'élève à prendre conscience du problème, à prendre la décision de se contrôler et même à choisir les moyens pour y arriver.

Les conséquences trop fréquentes sont à éviter, mais il ne faut pas récompenser trop souvent, car cela diminue la motivation des élèves (Archambault et Chouinard, 2016). Moins d'écarts de conduites sont recensés quand le climat de classe est positif (Beyda, Zentall et Ferko, 2002; Zilberman, 2013). En ce sens, le renforcement positif devrait être plus fréquent que le négatif. Une voie à envisager est d'accorder plus d'attention aux comportements adaptés qu'aux comportements inappropriés. Il a même été démontré que l'ignorance intentionnelle de certains comportements perturbateurs peut aider à en diminuer la fréquence (Dumoulin Charette, 2011). L'enseignante ou l'enseignant qui montre son appréciation en se centrant sur le positif et en félicitant ses élèves lorsqu'ils adoptent rapidement la conduite appropriée permet de maintenir les bons comportements (Muller, 2001; Richardson et Fallona, 2001; Zilberman, 2013). Il faut savoir reconnaître et souligner les bons coups de ses élèves par des renforcements positifs (Charles, 1997). Toutefois, selon Dreikurs (1972), féliciter peut entraîner des conséquences négatives, c'est pourquoi il est préférable d'encourager. Les félicitations sous forme de compliments sur la personne sont une source de motivation externe à l'élève, ce qui peut vite devenir insuffisant, s'il se met à moins en recevoir, tandis que les encouragements par rapport aux actions de l'élève favorisent l'autonomie et l'estime de soi (Dreikurs, 1972).

Maintes études proposent d'établir une gestion de classe positive et une relation positive qui minimise les risques de troubles d'opposition. Une bonne relation entre la personne enseignante et l'élève est importante. C'est pourquoi la gestion de classe positive sera mise de l'avant dans cette recherche. Une gestion de classe positive devrait permettre à l'enseignante ou l'enseignant de gérer le climat de classe en restant bienveillant aux yeux des élèves et sans se mettre à dos les élèves perturbateurs. L'attitude positive de la personne enseignante et la connexion personnelle avec ses élèves sont les principes de base d'une gestion de classe positive en enseignement (Sprick, 2013). Les opportunités d'établir de bons rapports avec les élèves sont présentes dans chacune des interactions avec eux. La relation positive avec l'enseignant diminue aussi concrètement les écarts de conduite dans la classe (Klem et Connell, 2004; Pereira, 1990). Cette attitude favorise un climat de classe socio affectif positif, ce qui est grandement bénéfique pour les apprentissages. Tous ces facteurs jouent sur le plan motivationnel de l'élève. L'approche positive peut aussi favoriser les résultats scolaires puisque la motivation et la relation avec l'enseignante ou l'enseignant influencent directement l'effort et l'engagement de l'élève (Ryan et Patrick, 2001). La motivation et le sentiment d'appartenance à l'école sont aussi favorisés chez les élèves qui ont une belle relation avec leurs enseignantes et enseignants (Lapointe et Legault, 2004; Murdock et Miller, 2003). Des recherches ont montré que ce principe est profitable, car les résultats scolaires sont corrélés avec la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève plutôt qu'avec les troubles de comportements (Laplante, 2012; Reid, 2006).

Le tableau 1 dresse une liste des actions de gestion de classe en lien avec la gestion de classe positive.

Tableau 1

Liste d'exemples d'actions relevant d'une gestion de classe positive

- Accueillir les élèves avec un sourire
- Être en relation de collaboration bienveillante
- Respecter les élèves
- Faire des liens
- Laisser des chances
- Convaincre les élèves par des discours de leadership
- Discuter calmement en retrait avec un élève
- Éviter les confrontations
- Enseigner avec humour
- Établir un système de règles qui incite le respect entre les élèves
- Établir des routines professionnelles
- Demander l'avis des élèves sur le climat de classe
- Faire participer le groupe à certaines prises de décisions
- Attribuer des places fixes
- Mettre en place le moment de travail
- Permettre certains moments pour bavarder
- Faire travailler les élèves dans des conditions qu'ils apprécient
- Encourager et motiver
- Utiliser un système d'émulation
- Avertir discrètement
- Laisser choisir une conséquence logique par l'élève
- Rédiger un contrat de contingence avec élève et parents
- Retirer un élève du groupe

4. OBJECTIFS DE RECHERCHE ET CYCLE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB

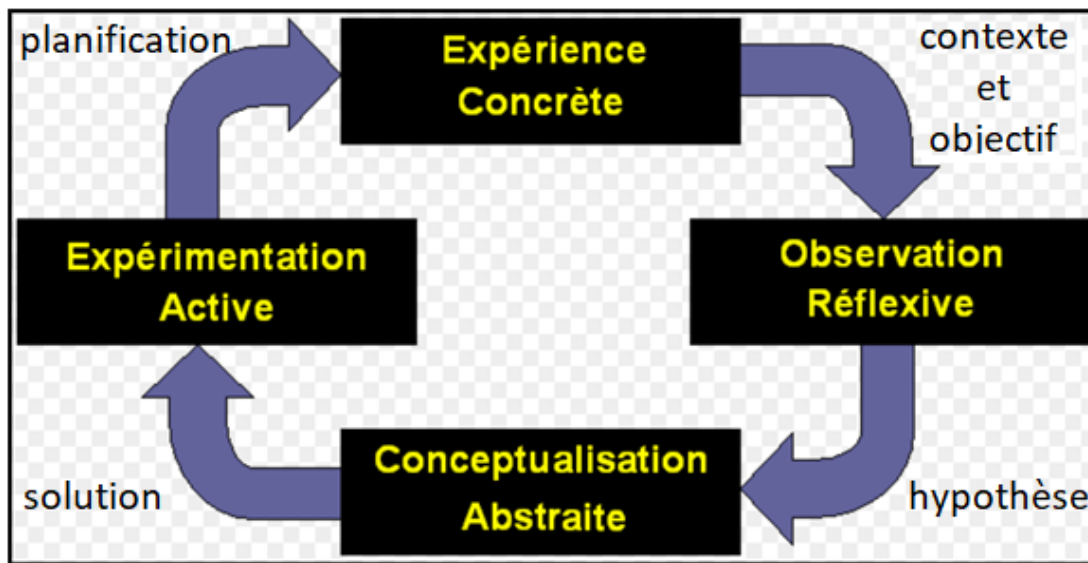
Pour tenter de répondre à la question de recherche « Comment les principes de la gestion de classe positive peuvent contribuer à réduire les problématiques concrètes dans

un groupe de science et technologie au secondaire? », trois objectifs opérationnels se dressent :

1. Établir des situations dans lesquelles la gestion de classe positive tente de réduire des écarts de conduite.
2. Établir des stratégies adéquates pour guider l'action professionnelle à l'aide de l'analyse de chacune de ces situations en créant des liens avec mon cadre conceptuel.
3. Dégager grâce à une démarche réflexive collective des implications pratiques pouvant mener à une amélioration de pratiques.

Le cadre conceptuel développe le principe qu'une gestion de classe adéquate permet entre autres de réduire les écarts de conduite en classe. Certains groupes ont plus de problèmes de discipline que d'autres et il y est suggéré qu'une gestion de classe positive permet d'éviter de nuire aux apprentissages et à la relation entre la personne enseignante et les élèves. Dans cette optique, la réalisation du deuxième objectif de ce projet de recherche repose sur une démarche d'analyse réflexive inspirée du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ce modèle s'est imposé grâce à sa simplicité et son adaptabilité; il occupe une place centrale dans les discours en éducation (Balleux, 2000). Le cycle de l'apprentissage expérientiel permet ultimement de vivre et d'expérimenter dans l'action pour analyser et réfléchir sur ses manières de faire en se basant sur les savoirs théoriques, afin d'améliorer ses pratiques. La réflexion sur l'action du praticien est nécessaire pour faire ressortir le savoir qui y est caché (Schön, 1987).

Figure 1. Cycle de l'apprentissage expérientiel (adapté de Kolb, 1984)



Selon Kolb (1984), le processus d'apprentissage expérientiel se déroule en quatre phases (figure 1) qui peuvent se répéter de manière spiralee pour toutes les situations d'apprentissages de type pratique réflexive. La première phase est l'expérience concrète qui mène l'individu à identifier une problématique ou un questionnement. Cette phase est suivie d'une transition qui explique le contexte et l'objectif de l'action choisie. La seconde phase est l'observation réflexive qui consiste à se questionner et à investiguer la situation concrète de sa pratique en cernant les éléments clés. Ensuite, la transition mène à formuler des hypothèses expliquant les observations. La troisième phase est la conceptualisation abstraite : l'individu tente de généraliser et d'établir des implications théoriques applicables dans ce genre de situation. Ensuite, la phase de transition consiste à trouver des pistes de solutions. La quatrième étape est l'expérimentation active lors de laquelle les implications pratiques retenues guident les actions afin de tenter de résoudre la problématique ou le questionnement initial. Suite à cette étape, la dernière transition du cycle est la planification, qui permettra de guider la prochaine action et qui pourra mener à un autre cycle. Ce cycle peut être répété indéfiniment afin de parfaire sa pratique. Finalement ce processus d'apprentissage expérientiel permet à l'individu en quête de solutions, de créer un savoir par la transformation d'expériences (Kolb, 1984), c'est à dire que suite à une démarche réflexive, l'individu pourra transformer ses expériences en nouvelles connaissances.

Le prochain chapitre présente la méthodologie de recherche qui décrit plus précisément comment atteindre les objectifs opérationnels de ma recherche.

TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE

Le chapitre précédent a permis de circonscrire le cadre conceptuel et de définir les trois objectifs opérationnels de cette recherche. Le troisième chapitre révèle le devis méthodologique préconisé ainsi que les détails de la démarche afin d'atteindre les objectifs de recherche. Il contient également l'échéancier et les mesures mises en œuvre pour respecter les normes éthiques de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

1. DEVIS DE RECHERCHE

Le devis de recherche utilisé pour ce projet de recherche est l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle (Paillé, 2007). Voici les six étapes de l'analyse réflexive de sa pratique professionnelle selon Paillé (2007):

1. Choix de la portion de pratique à examiner
2. Choix du type de corpus réflexif
3. Constitution du corpus
4. Analyse thématique du corpus
5. Réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir des thèmes dégagés
6. Tracé des implications générales ou des projets de modification de la pratique issus de l'analyse réflexive

Les étapes de ce devis de Paillé (2007) permettent de guider l'analyse systématique et critique d'une portion de mon expérience professionnelle et par le fait même, de répondre à la question de recherche. Chacune des étapes est décrite et élaborée dans les sous sections suivantes qui abordent les différents aspects de la méthodologie.

1.1 Choix de la portion de pratique à examiner

La portion de pratique examinée relève de ma gestion de classe dans un de mes groupes de secondaire 1 de mon école dont le nom n'est pas mentionné pour des raisons

éthiques. La gestion de classe positive est mise de l'avant autant que possible lors des interventions afin de converger vers l'atteinte des objectifs. La sélection de situations est effectuée au cours de ma neuvième année d'expérience en enseignement, soit au cours de l'année scolaire de 2017-2018. Ces situations peuvent être planifiées ou spontanées lorsqu'elles nécessitent un élément déclencheur. Il s'agit d'une tâche à plein temps qui a débuté le 26 septembre 2017. L'école d'environ 900 élèves est au neuvième rang décile de la cote de défavorisation pour l'indice du seuil de faible revenu, ainsi qu'au sixième rang décile pour l'indice de milieu socio-économique. Cette école de premier cycle du secondaire est située dans une banlieue. J'enseigne la science et technologie de première secondaire à six groupes réguliers. Les élèves ont entre 12 et 13 ans, mais quelques exceptions ont jusqu'à 16 ans.

Le choix du groupe sur lequel sera effectué mon analyse réflexive est celui qui me semble le plus propice à avoir des problèmes de bavardage. Il semble aussi le plus faible suite à plusieurs discussions avec les enseignants de français, de mathématiques et d'anglais de ce groupe. Sur 27 élèves, 15 ont un plan d'intervention actif, dont quatre sont intégrés dans des groupes de première secondaire seulement en éducation physique, éthique et science. Ces quatre élèves qui étaient en échec dans pratiquement toutes les matières pour leur sixième année du primaire, proviennent de plus petits groupes nommés «tremplin». Ce groupe comprend 14 filles et 13 garçons.

1.2 Choix du type de corpus réflexif

Le corpus réflexif prend la forme d'un journal de bord. Des traces de situations vécues dans le groupe ciblé en lien avec la gestion de classe positive favorisant une réduction des écarts de conduite sont consignées à l'aide d'un blogue qui peut être consulté à l'adresse suivante : <https://gestiondeclassepositive.blogspot.ca/>.

Répertorier et analyser régulièrement les comportements problématiques font partie des pratiques enseignantes à prioriser (Bouffard, 2011). Les éléments des situations y sont décrits, en suivant la démarche de questionnement de Daele (2009) qui guide ma réflexion dans l'action selon le cycle de Kolb (1984).

Daele (2009) a élaboré une série de questions en lien avec chaque étape et chaque transition du cycle de Kolb afin de réfléchir à son enseignement en accomplissant un tour complet du cycle. Voici les huit questions qui sont utilisées lors de la démarche d'analyse réflexive selon Daele (2009):

- 1- Expérience concrète : décrire ma pratique, mon intervention. Question : Qu'est-ce que j'ai fait?
- 2- Transition entre l'expérience concrète et l'observation réflexive : décrire le contexte. Quel était le contexte de mon intervention (les élèves, le lieu, le cours, le programme, etc.)? Quel était l'objectif de cette intervention?
- 3- Observation réflexive : analyser ce qui s'est passé pendant mon intervention. Qu'est-ce qui s'est passé? Comment les élèves ont-ils/elles réagi? Qu'est-ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné?
- 4- Transition entre l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite : identifier une raison ou une hypothèse. Pourquoi cela a bien fonctionné ou moins bien fonctionné?
- 5- Conceptualisation abstraite : généraliser en faisant le lien avec la théorie et tirer un principe ou une leçon de l'expérience. Quels éléments généraux ou théoriques peuvent me permettre de comprendre la situation? Quels principes ou leçons puis-je dégager?
- 6- Transition entre la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active : identifier une solution. Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ou différemment ou d'une façon similaire?
- 7- Expérimentation active : transférer le principe/la leçon à une nouvelle intervention. Qu'est-ce que j'ai l'intention de faire? Quelles approches ou méthodes sont possibles? Essayez d'être très concret et de penser aux différents paramètres qu'il faudra éventuellement préparer.

- 8- Transition entre l'expérimentation active et l'expérience concrète : planifier la nouvelle intervention. Comment va se dérouler ma prochaine intervention? Comment vais-je m'y prendre? Essayez d'être le plus concret possible.

1.3 Constitution du corpus

Le corpus est constitué des entrées dans le journal réflexif concernant les situations vécues dans le groupe selon une gestion de classe positive favorisant une réduction des écarts de conduite. Ces situations sont compilées entre le 18 janvier 2018 et le 31 mars 2018.

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) décrit précédemment permet de guider la réflexion sur chacune des situations du corpus réflexif et possiblement certains choix d'actions subséquentes à une réflexion. La pratique réflexive en enseignement consiste à dialoguer avec une situation dans laquelle la personne enseignante intervient. Ce dialogue s'amorce pendant que la situation se déroule et lorsque les gestes sont posés selon les savoirs dans l'action préconstruits afin de guider l'action. Une réflexion dans l'action permet des ajustements en classe sans interrompre le déroulement du cours. Suite à cette situation, une réflexion sur l'action consiste à revoir mentalement et à effectuer une réflexion sur le déroulement de l'action en tenant compte de la réflexion dans l'action qui s'est opérée (Schön, 1987). Cette activité réflexive conduit à une nouvelle compréhension et peut être réinvestie lorsque la situation se représente (Boutet, 2004).

Cette étape correspond au premier objectif de recherche, soit d'établir et consigner des situations dans lesquelles la gestion de classe positive tente de réduire des écarts de conduite. Afin de respecter les contraintes de temps et de charge de travail, la sélection se limite à dix situations.

1.4 Analyse thématique du corpus

Le deuxième objectif est l'analyse thématique du corpus qui consiste à regrouper des éléments du corpus selon différents thèmes afin de permettre une généralisation à

partir d'une dizaine de situations problématiques. L'analyse de chaque situation selon le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb précède cette analyse thématique et systématique basé sur les éléments de notre cadre conceptuel.

Suite à l'élaboration de mon cadre conceptuel avec les écrits scientifiques et après l'analyse des situations présentées dans le corpus, j'ai regroupé les diverses actions prises par la personne enseignante. Je suis arrivé à comprendre qu'il est possible de classer les actions de gestion de classe selon trois thèmes. Avec ces thèmes émergents, je tenterai de dresser un portrait général de la gestion de classe positive dans ce contexte.

L'analyse débute avec les trois thèmes suivants:

- 1) Relationnel, soit les actions pour construire et conserver une bonne relation avec les élèves.
- 2) Organisationnel, soit les actions effectuées auprès du groupe visant à améliorer le climat de classe.
- 3) Comportemental, soit les actions effectuées auprès d'un élève afin qu'il adhère au fonctionnement établi.

Le tableau suivant présente une liste d'exemples en lien avec la gestion de classe positive classée selon les trois catégories d'actions.

Tableau 2

Résumé des catégories d'actions relevant d'une gestion de classe positive

Catégorie d'actions	Liste d'exemples en lien avec la gestion de classe positive
Relationnel: Les actions pour construire et conserver une bonne relation avec les élèves	-Accueillir les élèves avec un sourire -Être en relation de collaboration bienveillante -Respecter les élèves -Faire des liens -Laisser des chances -Convaincre les élèves par des discours de leadership

	<ul style="list-style-type: none"> -Discuter calmement en retrait avec un élève -Éviter les confrontations -Enseigner avec humour
<p>Organisationnel:</p> <p>Les actions effectuées auprès du groupe visant à améliorer le climat de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Établir un système de règles qui incite le respect entre les élèves -Établir des routines professionnelles -Demander l'avis des élèves sur le climat de classe -Faire participer le groupe à certaines prises de décisions -Attribuer des places fixes -Mettre en place le moment de travail -Permettre certains moments pour bavarder -Faire travailler les élèves dans des conditions qu'ils apprécient
<p>Comportemental:</p> <p>Les actions effectuées auprès d'un élève afin qu'il adhère au fonctionnement établi</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Encourager et motiver -Utiliser un système d'émulation -Avertir discrètement -Laisser choisir une conséquence logique par l'élève -Rédiger un contrat de contingence avec élève et parents -Retirer un élève du groupe

Suite à cette analyse, les actions qui semblent avoir fonctionné le mieux permettront d'établir un ensemble de stratégies ciblées. C'est ce qui constitue les résultats présentés dans le quatrième chapitre.

1.5 Réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir des thèmes dégagés

Cette étape est une analyse critique qui s'ajoute à la réflexion sur l'action guidée par le cycle de l'apprentissage expérientielle de Kolb. Cet enrichissement de ma réflexion personnelle se déroule sous la forme d'une discussion en table ronde réunissant des collègues enseignants et d'autres professionnels de l'enseignement. Les enseignantes et enseignants de science sont priorités pour en faire partie, de plus le nombre d'années

d'expérience et l'implication dans la formation continue sont des critères de sélection. Ainsi, il s'agit d'une démarche misant sur ma communauté de pairs. Chacun tentera de contribuer à enrichir la réflexion pédagogique afin de répondre au troisième objectif : « Dégager grâce à une démarche réflexive collective des implications pratiques pouvant mener à une amélioration de pratiques ». J'ai tout d'abord informé ma direction de mon intention de solliciter des enseignants en entrevue en lui faisant lire et signer l'annexe A.

Huit collègues volontaires ont été sélectionnés afin de partager leurs réflexions professionnelles lors d'un entretien (enregistré et retranscrit). Des collègues enseignantes et enseignants de science qui ont plus de huit ans d'ancienneté en enseignement ont été sélectionnés, car ils connaissent bien les particularités d'une classe de science et technologie. Aussi, des collègues qui agissent en tant que formatrices et formateurs pour les nouveaux enseignants ont été choisis, car ils ont une vaste expérience en gestion de classe et sont souvent amenés à verbaliser cette expérience. Avant l'entretien, les volontaires ont lu et signé l'annexe B, qui est la lettre d'information et formulaire de consentement. Ils ont été mis au courant de ma démarche en plus d'être sensibilisés aux principes de la gestion de classe positive, pour permettre de rester dans le sujet principal. Tous ont eu accès au blogue tout au long de la démarche de constitution du corpus; ils ont lu chacune des dix situations. Ils ont aussi lu l'annexe C, qui est le guide d'entrevue qui comporte un résumé des situations et l'établissement de stratégies pour faciliter la compréhension, les considérations éthiques, ainsi que les questions de l'entrevue (de type semi-dirigée) afin de poursuivre ma réflexion d'ordre pédagogique.

Le fait que les huit volontaires enseignent à la même école que moi induit toutefois une source de biais dans leurs commentaires qui auront plus de chances d'être positifs, puisque ce sont mes collègues.

Ainsi, cette étape, qui correspond au cinquième chapitre de l'essai, contribue à la discussion de mes résultats de recherche.

1.6 Tracé des implications générales ou des projets de modification de la pratique issus de l'analyse réflexive

Lors de cette dernière étape du devis de Paillé (2007), les deux processus d'analyse réflexive (individuel et collectif) sont réunis afin de consolider mon raisonnement sur chacune des situations du corpus. Ces recommandations réfléchies pouvant mener à une amélioration de pratiques se retrouvent dans le cinquième chapitre de l'essai, soit la discussion.

2. ÉTHIQUE DE RECHERCHE

Cette recherche respecte les principes et procédures en éthique de la recherche. Le protocole de cet essai a été validé par mon directeur de recherche, tel que prescrit par le guide d'éthique de l'Université de Sherbrooke. La méthodologie de recherche ne risque pas de porter préjudice aux participants étant donné qu'elle porte sur ma pratique enseignante en particulier. Tous les collègues qui participent à enrichir l'analyse ont été informés des buts et du déroulement de cette recherche avec l'annexe C et ils ont accès au blogue qui me sert de journal de bord. Ils ont signé un formulaire de consentement et d'informations à propos des considérations éthiques entourant leur participation (voir annexe B). Ils n'ont subi aucune pression et peuvent se retirer de ce projet en tout temps sans préjudice. Aucun nom réel n'est mentionné dans cet essai. Des noms fictifs ont été attribués aux participants afin de préserver leur confidentialité. La liste de correspondance des noms, ainsi que les données recueillies sont conservées sous clé au domicile du chercheur pendant cinq ans et seront détruites en juin 2023.

Le prochain chapitre, contient les résultats et l'interprétation de ceux-ci.

QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Au chapitre précédent, le devis de recherche et la méthodologie ont été définis. Dans le quatrième chapitre, les résultats obtenus lors des dix situations sont présentés et interprétés selon nos trois thèmes émergents.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Afin d'effectuer l'analyse thématique, j'ai parcouru chacune des dix situations de mon corpus pour dénombrer les actions effectuées. Chaque action est classée selon les thèmes émergents décrits dans la méthodologie au chapitre 3.

- 1) Relationnel, soit les actions pour construire et conserver une bonne relation avec les élèves.
- 2) Organisationnel, soit les actions effectuées auprès du groupe visant à améliorer le climat de classe.
- 3) Comportemental, soit les actions effectuées auprès d'un élève afin qu'il adhère au fonctionnement établi.

Voici un tableau synthèse qui présente ce qui a été fait lors de chacune des dix situations.

Tableau 3
Liste des actions lors de chaque situation.

#	Situation	Résultat	
1	sondage	Motiver par un discours sur l'importance du climat de classe	Relationnel
		Amener le groupe à discuter du climat de classe	Organisationnel
		Favoriser la vie de groupe	Organisationnel

		Participation démocratique à la prise de décisions	
2	rencontre individuelle	Calmer un élève Rappeler les règles Donner de l'attention Éviter que l'élève se donne en spectacle Gagner du temps Consolider une relation bienveillante	Comportemental Organisationnel Relationnel Comportemental Organisationnel Relationnel
3	collaboration avec l'équipe école	Comprendre la situation d'un élève problématique Établir des stratégies Établir des règles rigoureuses Partager une expertise entre collègues	Relationnel Organisationnel Organisationnel Organisationnel
4	Routine professionnelle	Rappeler les règles au groupe Expliquer l'importance des règles Avertir individuellement Expulser dans le corridor	Organisationnel Relationnel Comportemental Comportemental
5	système d'émulation	Féliciter en montrant le pouce en l'air pour les élèves silencieux Renforcer les liens Motiver les élèves Enseigner des exemples positifs	Comportement Relationnel Relationnel Organisationnel
6	étude avec musique	Établir des règles simples pour étudier avec leur musique Favoriser une ambiance calme Permettre un moment plaisant pour les élèves	Organisationnel Organisationnel Relationnel
7	plan de classe	Faire comprendre au groupe que la situation est inacceptable Séparer les élèves qui dérangent Gérer les contestations des élèves Gérer les écarts de conduite	Relationnel Organisationnel Comportemental Comportemental

8	expulsion calme	Expulser calmement un élève suite à un manque de respect Ne laisser aucune place au manque de respect Éviter d'argumenter Faire un retour sur la situation avec l'élève Discuter pour motiver l'élève Consolider la relation enseignant-élève	Comportemental Relationnel Relationnel Relationnel Relationnel Relationnel
9	contrat de contingence	Convoquer trois élèves pour établir un contrat de contingence Élaborer des conséquences logiques Éviter les reproches et dénoncer les comportements Discuter respectueusement, calmement et de façon constructive Éviter de faire perdre du temps au groupe Faire participer l'élève à l'établissement des règles Amener l'élève à réfléchir à ses agissements Améliorer les comportements	Comportemental Comportemental Relationnel Relationnel Organisationnel Comportemental Comportemental Comportemental
10	règles claires en modelage	Effectuer un modelage pour apprendre les règles Permettre un apprentissage solide des règles Avertir des élèves qui bavardent	Organisationnel Organisationnel Comportemental

La situation 1 (sondage) comprend majoritairement des éléments organisationnels. Le climat de classe est le principal sujet, mais la situation a commencé par mon discours pour motiver les élèves à faire leur part pour avoir un bon climat de classe. Tenter de persuader le groupe avec mon leadership entre plutôt dans le thème relationnel.

La situation 2 (rencontre individuelle) comprend des éléments des trois thèmes. Elle contient deux éléments relationnels, soit de donner de l'attention et de consolider une relation bienveillante. Gagner du temps et rappeler les règles sont plutôt dans le thème organisationnel et calmer un élève et éviter qu'il se donne en spectacle se classent dans le thème comportemental.

La situation 3 (collaboration avec l'équipe école) repose sur la planification pour gérer un élève avec de graves troubles de comportements et elle se retrouve surtout dans le thème organisationnel. Il y a également une part de relationnel, car discuter avec les intervenants de l'élève permet d'apprendre à mieux le connaître et le comprendre.

La situation 4 (routine professionnelle), fait appel aux trois thèmes. Le thème comportemental était dominant, car cette situation a nécessité des avertissements et même le retrait d'un élève dans le corridor. Je classe le rappel des règles comme organisationnel et la conscientisation à l'importance de celles-ci comme relationnel, car encore une fois, il s'agissait de persuader les élèves par mon leadership.

La situation 5 (système d'émulation) fait aussi appel aux trois thèmes, mais surtout au thème relationnel. Renforcer les liens et motiver les élèves sont deux éléments relationnels alors que le fait de souligner un bon comportement est de type comportemental. L'enseignement d'exemples positifs se classe plutôt comme organisationnel.

Lors de la situation 6 (étude avec musique), l'organisationnel est dominant dans le sens où les règles sont simples et le climat de classe est calme. Il y a une part de relationnel, car les élèves apprécient ce moment et sont probablement reconnaissant envers moi.

La situation 7 (plan de classe) comprend des éléments de chaque thème, mais deux actions de type comportemental sont présentes, soit la gestion des contestations et des écarts de conduite. L'aspect relationnel est présent au début de la situation quand j'ai

expliqué la nécessité de ces changements de places. Le fait d'organiser la classe avec un plan de classe est organisationnel en soi.

La situation 8 (expulsion calme) est en grande partie relationnelle et seulement comportementale au moment de ma réaction face au manque de respect de mon élève. Ne laisser aucune place au manque de respect, éviter d'argumenter, faire un retour sur la situation avec l'élève, consolider la relation enseignant-élève et la discussion pour motiver l'élève sont toutes des actions qui favoriseront la relation avec l'enseignant.

La situation 9 (contrat de contingence) est surtout de nature comportementale. Je classe comme comportementales le fait de convoquer trois élèves pour établir un contrat de contingence, d'appliquer des conséquences logiques, de faire participer l'élève à l'établissement des règles, d'amener l'élève à réfléchir à ses agissements et l'amélioration des comportements. Le relationnel est impliqué quand vient le temps d'éviter les reproches en dénonçant les comportements et lors de la discussion respectueuse, calme et constructive. Éviter de faire perdre du temps au groupe est selon moi lié au thème organisationnel.

Enseigner des règles en modelage comme la situation 10 (règles claires en modelage) et permettre un apprentissage solide des règles sont surtout dans le thème organisationnel. Avertir des élèves qui bavardent ou qui ne respectent pas les règles relève du comportemental.

2. INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Le tableau 4 présente une compilation du nombre d'actions en lien avec la gestion de classe positive, pour chaque situation selon les trois thèmes émergents : relationnel, organisationnel ou comportemental.

Tableau 4
Dénombrement des actions consignées dans les situations selon les thèmes

#	Situation	Nombre d'entrées		
		Relationnel	Organisationnel	Comportemental
1	sondage	1	3	0
2	rencontre individuelle	2	1	2
3	collaboration avec l'équipe école	1	3	0
4	Routine professionnelle	1	1	2
5	système d'émulation	2	1	1
6	étude avec musique	1	2	0
7	plan de classe	1	1	2
8	expulsion calme	5	0	1
9	contrat de contingence	2	1	5
10	règles claires en modelage	0	2	1
Total		16	15	14

La majorité des situations relèvent surtout d'un thème en particulier. Trois situations relèvent surtout du relationnel, quatre de l'organisationnel et quatre relèvent du comportemental. La situation 2 (rencontre individuelle) est la seule situation qui est comptabilisée comme étant autant relationnelle que comportementale. Le dénombrement total indique 16 entrées au journal de bord associées au thème relationnel, 15 au thème organisationnel et 14 au thème comportemental. Ainsi, les trois thèmes émergents issus de mon analyse semblent pertinents. Il semble que lors des dix situations, mes actions de gestions de classe positive ont été réparties presque uniformément dans les trois thèmes.

Le prochain chapitre est la discussion à propos des dix situations et la mise en commun de mes appréciations avec les commentaires de mes collègues recueillis lors de la table ronde. Cette analyse mènera à l'établissement d'un ensemble de stratégies ciblées.

CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION

Ce chapitre débute par une brève description des participants à la table ronde. Mes commentaires et ceux de mes collègues par rapport à ces situations seront mis en commun et analysés. De plus, les commentaires de mes collègues par rapport à l'analyse thématique seront présentés. Ensuite, des stratégies ciblées seront établies afin de réduire les écarts de conduite.

1. DISCUSSION À PROPOS DES RÉSULTATS

Cette section compile et résume chaque commentaire porté sur les situations et sur l'analyse thématique. Mes commentaires proviennent du cahier de bord et sont présentés sous mon vrai nom Éric (chercheur). Les commentaires de mes collègues proviennent de la discussion en table ronde. Il est à noter que les situations 3, 6, 8 et 9 n'ont pas été commentées par mes collègues par manque de temps lors de la discussion qui n'a duré qu'une heure.

1.1 Description de l'expérience des participants à la table ronde

La section suivante présente la liste de mes collègues qui ont participé à la table ronde sous un nom fictif pour préserver leur anonymat. Ils enseignent travaillent tous à la même école secondaire que moi. Cette école ne sera pas mentionnée pour des raisons d'éthique de recherche.

Tableau 5
Liste des enseignants qui ont participé à la table ronde.

Nom fictif	Années d'expérience	Matière enseignée
Éric (chercheur)	8	Science et technologie de première secondaire
Myriame	16	Science et technologie de première secondaire
Yara	8	Science et technologie de première secondaire

Jamila	11	Science et technologie de deuxième secondaire
Jacques	15	Science et technologie de deuxième secondaire
Marie	21	Français de deuxième secondaire
Natacha	13	Éthique et culture religieuse et accompagnatrice pour les débutants en enseignement
Caroline	13	Titulaire en adaptation scolaire
Jean	29	Titulaire en adaptation scolaire et accompagnateur pour les débutants en enseignement

Selon les données du tableau 5, neuf personnes, soit trois enseignants et six enseignantes ont participé à la table ronde. Ils ont en moyenne 15 années d'expérience en enseignement. Cinq d'entre eux enseignent en science et technologie. Deux sont titulaires en adaptation scolaire, ils enseignent donc toutes les matières à un seul groupe, ils connaissent donc la dynamique du cours de science et technologie. Deux enseignantes n'enseignent pas en science et technologie, dont une en français et une en éthique et culture religieuse. Natacha et Jean accompagnent les débutants en enseignement et sont souvent amenés à discuter et donner des conseils pour la gestion de classe. Marie n'enseigne pas en science et technologie, mais elle m'a manifesté son intérêt pour le sujet de la gestion de classe positive, c'est pourquoi j'ai jugé pertinent de les faire participer à la table ronde.

1.2 Commentaires sur les situations

Suite à la table ronde, j'ai compilé mes commentaires provenant du cahier de bord et ceux de mes collègues, fait sur chacune des dix situations dans le tableau suivant.

Tableau 6
Liste des commentaires en lien avec chaque situation

#	Situation	Commentaires provenant du cahier de bord et de la table ronde
1	sondage	Éric (chercheur): Beau moment de leadership démocratique en faisant participer à l'élaboration des règles. Éric (chercheur): Les élèves se sentent impliqués et responsables

		<p>du climat de classe.</p> <p>Éric (chercheur): Les émotions des élèves comptent.</p> <p>Éric (chercheur): Favorise le développement social des élèves.</p> <p>Jamila: Ça prend peu de temps, seulement 5 minutes.</p> <p>Jamila: C'est démocratique et les élèves se sentiront impliqués.</p> <p>Natacha: Les élèves vont répondre n'importe quoi.</p> <p>Natacha: Ça dépend des groupes.</p> <p>Caroline: Il faut un groupe mature.</p> <p>Caroline: L'enseignant peut sembler manquer d'assurance.</p> <p>Caroline: Tout peut devenir sujet à discussion.</p> <p>Marie et Natacha: Ça donne trop de pouvoir aux élèves.</p> <p>Jean et Jacques: Le sondage n'est pas révélateur.</p> <p>Jean: Cela peut servir d'introduction pour amener une discussion pour faire passer un message.</p> <p>Myriame: Les élèves peuvent avoir des idées contradictoires.</p> <p>Marie: L'enseignant doit rester le chef d'orchestre.</p> <p>Marie: Tu amènes les élèves à se rendre compte qu'ils font partie d'un groupe.</p>
2	rencontre individuelle	<p>Éric (chercheur): Accorder à l'élève de l'attention sans faire perdre de temps au groupe.</p> <p>Éric (chercheur): Tenir compte de l'émotion de l'élève.</p> <p>Éric (chercheur): Rappeler clairement les règles.</p> <p>Éric (chercheur): Demande de coopération à l'élève.</p> <p>Éric (chercheur): Permet de communiquer mon attitude bienveillante.</p> <p>Éric (chercheur): Discussion quand l'élève est dans un bon état d'esprit évite les confrontations.</p> <p>Éric (chercheur): Responsabiliser l'élève et autocontrôle.</p> <p>Éric (chercheur): Faire des liens.</p> <p>Marie: Prévention et structure, c'est bien.</p> <p>Caroline: Tu le responsabilises, c'est une bonne approche.</p>

		<p>Myriame: Au lieu de répéter les règles, il faut agir.</p> <p>Myriame: Il ne faut pas attaquer l'élève avec les règles.</p> <p>Myriame: Tu évites les confrontations devant le groupe c'est important.</p> <p>Myriame, Natacha et Jamila: Tu peux faire des liens avec l'élève.</p> <p>Yara: Individuellement, l'élève ne cherche pas à impressionner ses amis.</p> <p>Jean: Tu ne peux pas rencontrer le même élève à tous les cours, ça devient un jeu pour lui.</p>
3	collaboration avec l'équipe école	<p>Éric (chercheur): Permet d'ajuster les interventions et être rigoureux.</p> <p>Éric (chercheur): Les règles sont uniformes dans ses cours.</p> <p>Éric (chercheur): Diminue les contestations.</p>
4	routine professionnelle	<p>Éric (chercheur): Bon climat de classe, malgré la notion difficile à apprendre.</p> <p>Éric (chercheur): Quelques élèves ont parlé, mais un seul rappel à l'ordre a suffi.</p> <p>Éric (chercheur): Groupe calme et concentré.</p> <p>Éric (chercheur): Conserver une bonne relation.</p> <p>Éric (chercheur): L'enseignement magistral ne doit être de trop longue durée.</p> <p>Marie: Il faut utiliser l'autorité nécessaire.</p> <p>Marie: Il faut utiliser d'autres méthodes que toujours les avertissements verbaux.</p> <p>Marie: Exercer l'autorité nécessaire ne va pas brimer ta relation avec l'élève.</p> <p>Marie: Il ne faut pas crier après l'élève.</p> <p>Jacques: La routine doit exister avant d'établir des relations.</p>
5	système d'émulation	<p>Éric (chercheur): Ça permet de renforcer le lien.</p> <p>Éric (chercheur): C'est motivant pour les élèves.</p> <p>Éric (chercheur): Renforcement positif doit être plus fréquent.</p>

		Éric (chercheur): Stimuler le bon comportement au lieu de le forcer.
6	étude avec musique	Éric (chercheur): Atmosphère très positive, fonctionnement harmonieux. Éric (chercheur): Niveau sonore très bas. Éric (chercheur): Les élèves dérangeants sont dans leur bulle. Éric (chercheur): Laisser chuchoter des élèves favorise la coopération. Jean: Pas de musique avant d'établir une routine.
7	plan de classe	Éric (chercheur): Conséquence logique. Éric (chercheur): Certains élèves mécontents. Éric (chercheur): Le climat plus négatif m'a amené à être plus sévère et à expulser un élève. Éric (chercheur): Jumeler un élève qui a des problèmes de comportement à un qui en n'a pas. Caroline et Jean: L'élève ne devrait pas négocier sur sa place.
8	expulsion calme	Éric (chercheur): Le respect est important. Éric (chercheur): Évitement d'une escalade. Éric (chercheur): Donne l'occasion d'une bonne discussion individuelle avant le retour en classe.
9	contrat de contingence	Éric (chercheur): Conséquence logique plutôt que punition. Éric (chercheur): J'ai dénoncé les agissements plutôt que de critiquer l'élève. Éric (chercheur): Le respect des règles est intrinsèque. J'ai remarqué l'effort des élèves pour respecter leur contrat. Éric (chercheur): Ils vont plus facilement accepter les conséquences s'ils ne respectent pas le contrat. Éric (chercheur): L'élève passe du temps à réfléchir à ses agissements et se conscientise à son effet sur le groupe.
10	règles claires en modelage	Éric (chercheur): Un modelage prend un peu plus de temps. Éric (chercheur): Certains élèves se sont désintéressés et ont

	<p>bavardé pendant le modelage.</p> <p>Éric (chercheur): Les élèves apprennent clairement les règles.</p> <p>Éric (chercheur): Les règles pourront être appliquées de façon rigoureuse.</p> <p>Jacques: Je ne donne pas de règles, ils savent se comporter, sinon j'agis.</p> <p>Yara: Je ne donne pas beaucoup de règles, sinon c'est trop compliqué.</p> <p>Yara: C'est important les règles, je garde les mêmes jusqu'à la fin de l'année.</p>
--	---

À partir de ce tableau, je vais tenter d'établir des stratégies ciblées que je vais mettre en place afin de réduire les écarts de conduite.

1.3 Interprétation de l'analyse thématique effectuée lors de la table ronde

Au début et à la fin de la discussion en table ronde, j'ai posé la question suivante : «Lorsque j'analyse les thèmes associés à chaque situation, je classe les catégories d'actions selon trois thèmes : le relationnel, l'organisationnel et le comportemental, auriez vous une autre façon de les classer? Y a-t-il une catégorie qui pourrait être ajoutée ou divisée ou retirée?» Le tableau 7 est une compilation de tous les commentaires provenant de la table ronde en lien avec l'analyse thématique.

Tableau 7
Commentaires liés à l'analyse thématique

Nom fictif	Commentaire
Myriame	L'organisationnel facilite le relationnel.
Jamila	Les trois thèmes, ça classe bien. Le thème comportemental découle de l'organisationnel et du relationnel
Marie	Il manque un thème lié à la pédagogie. La mise en place du moment de travail pourrait être lié à l'organisationnel. L'organisationnel arrive en premier.

	<p>Il faut un cadre pour établir des relations.</p> <p>Si tu as une bonne relation, tu vas travailler le comportement des élèves.</p> <p>La situation 1 (sondage) est liée au relationnel.</p>
Jean	<p>Les trois thèmes, ça fait le tour.</p> <p>Les trois thèmes s'entrecoupent.</p> <p>L'organisationnel est important, mais le relationnel chapeaute le tout.</p>

Dans le tableau 5, deux commentaires sont en faveur de la classification selon trois thèmes. Un commentaire est plutôt orienté vers une modification des thèmes pour ajouter la pédagogie. Quatre commentaires mentionnent que le thème organisationnel est prépondérant. Trois commentaires décrivent les thèmes comme liés entre eux.

Suite à cette discussion, je suis satisfait des trois thèmes pour classer les différentes actions liées à la gestion de classe positive.

1.4 Discussion sur les thèmes en lien avec les situations

Ce qui ressort de cette classification ne semble pas accorder plus d'importance à un thème qu'à un autre. Les trois thèmes semblent imbriqués les uns dans les autres. Selon Myriame, il semblerait qu'en début d'année, les actes de gestion de classe sont surtout liés à l'organisationnel, pour ensuite permettre les actions relationnelles. Selon Marie, Jamila et Jean, si la relation est bonne avec les élèves, il y aura moins d'actions comportementales nécessaires. Il faut donc bien organiser au départ, établir et conserver des bonnes relations et ensuite gérer les comportements nuisibles.

1.4.1 Le thème relationnel

Bien qu'aucune des dix situations n'étaient considérées directement comme relationnelles, elles impliquent toute une part de relationnel à certains moments. Il s'agit d'avoir le réflexe d'agir dans l'optique de construire et conserver une bonne relation avec les élèves et ce, même lors d'une action auprès d'un élève qui n'adhère pas au

fonctionnement établi. Selon moi la relation avec l'élève agira beaucoup sur sa motivation et donc sur sa volonté intrinsèque à respecter le fonctionnement harmonieux de la classe.

1.4.2 Le thème organisationnel

La catégorie d'action organisationnelle est très importante, car elle permet d'installer le fonctionnement général des cours. Elle permet de prévenir plusieurs problèmes qui pourraient nuire au climat de classe. Demander l'avis et faire participer les élèves dans l'élaboration de règles (situation 1) peut être très long selon la méthode utilisée; par exemple un débat. Mais si on emploie un sondage écrit, j'ai remarqué une grande économie de temps et flexibilité au niveau de l'interprétation de la décision que l'enseignant peut choisir. Les élèves semblent avoir apprécié mon système démocratique. Ils ont d'ailleurs proposé d'essayer d'étudier en écoutant de la musique (situation 6) et j'ai remarqué qu'ils ont vraiment apprécié travailler dans cette condition et ils étaient plus motivés à suivre les règles. J'ai établi un système de règles simples (situation 10) avec le groupe au début de mon mandat et avant de commencer certaines routines professionnelles (situation 4), je peux rappeler ces règles rapidement et je crois que cela évite beaucoup de problèmes. Lorsque j'ai décidé de changer de place sept élèves dérangeants au début d'une période (situation 7), je me suis retrouvé dans un état moins positif. J'ai eu à confronter plusieurs élèves et le climat de classe a pris plus d'une période avant de se rétablir.

1.4.3 Le thème comportemental

Selon moi, les actions de catégorie organisationnelles doivent toujours être complémentées par des actions auprès d'un élève afin qu'il adhère au fonctionnement établi. Il s'agit d'actions de catégories comportementales. Les plus positifs à utiliser sont les systèmes d'émulation et les encouragements (situation 5). J'ai d'ailleurs récemment introduit à mes stratégies de remercier des élèves qui adhèrent au fonctionnement établi afin d'attirer l'attention de ceux qui ne le font pas. Dans le cas d'élève qui nuisent plus souvent au climat de classe, il faut aller plus loin dans les interventions, mais en tentant de garder l'aspect relationnel en tête. La rencontre individuelle (situation 2) avec mon élève à graves troubles de comportement n'a pas été suffisante. J'ai dû aller plus loin avec

une collaboration avec l'équipe école (situation 3) et finalement avoir recours à une expulsion calme (situation 8). Pour d'autres élèves récidivistes, j'ai dû avoir recours au contrat de contingence (situation 9), ce dernier a très bien fonctionné jusqu'à présent malgré sa simplicité.

2 ÉTABLISSEMENT DE STRATÉGIES CIBLÉES

Une analyse réflexive individuelle et collective sur les dix situations a été effectuée. Dans cette section, le raisonnement est poussé afin d'aboutir à des recommandations réfléchies pouvant mener à une amélioration de pratiques.

2.1 La situation 1 (sondage)

Pour ma part, j'ai apprécié cette situation sur toute la ligne. Surtout en considérant l'aspect du leadership démocratique que je tente d'établir dans mes groupes. Selon Jean et moi-même, la discussion préalable au sondage par rapport à l'importance du climat de classe est un moment important de cette situation. En peu de temps, cette discussion peut permettre de favoriser le développement social des élèves. Marie a remarqué que je tente d'amener l'élève à se rendre compte qu'il fait partie d'un groupe.

Les commentaires de mes collègues étaient surtout négatifs à l'égard de laisser les élèves décider ou même par rapport à l'interprétation de ce sondage. Dans les faits, je ne fais aucune compilation ni aucune application exhaustive des résultats de ce sondage. Comme Marie le mentionne, l'enseignante ou l'enseignant doit rester le chef d'orchestre. Les élèves ne voient pas le résultat et je peux donc décider de mettre en place leurs idées ou mes propres idées tout en montrant aux élèves que leurs émotions comptent, qu'ils sont impliqués et responsables du climat de classe. Par exemple, je peux dire que plusieurs élèves se plaignent du bavardage et que nous allons trouver une solution à ce problème.

Lors de la table ronde, l'idée de la personne enseignante forte et autoritaire s'est opposée au concept de la gestion de classe positive qui est développée dans mon cadre

conceptuel. Caroline s'inquiète sur le fait qu'un sondage pourrait donner l'impression de manquer d'assurance. Il en demeure que cette situation ne fait pas l'unanimité et son effet sur les écarts de conduite reste hypothétique.

2.2 La situation 2 (rencontre individuelle)

Mon élève avec de graves troubles de comportements requiert beaucoup d'attention et fait donc perdre du temps d'apprentissage au groupe. C'est pourquoi je tente de lui parler avant la période pour appliquer plusieurs principes de gestion de classe positive et favoriser son autocontrôle. Tenir compte de l'émotion de l'élève est à préconiser dans une gestion de classe de type humaniste. En début de période, l'élève est dans un bon état d'esprit et c'est donc un bon moment pour discuter au lieu de tenter de rappeler les règles en le prenant en défaut pendant la période. Cela évite les confrontations. Ainsi, je peux communiquer mon attitude bienveillante et demander à l'élève de coopérer tout en renforçant nos liens.

Marie et Caroline ont mentionné que la prévention, la structure et le fait de responsabiliser l'élève sont des points appréciables dans cette approche. Trois enseignantes ont mentionné que c'est un bon moment pour faire des liens avec l'élève. Deux enseignantes ont mentionné que c'est bien d'éviter de parler avec ce genre d'élève à l'écart de ses camarades de classe. Myriame a mentionné le fait que l'élève peut se sentir attaqué si je lui rappelle les règles. Jean a ajouté qu'il faut éviter de rencontrer le même élève à tous les cours, car cela pourrait devenir un jeu pour lui.

Après coup, nous en sommes rendus à la fin de l'année et je dirais que j'ai une belle relation avec l'élève en question, mais qu'il est demeuré très réfractaire aux apprentissages. Il refuse de faire ses examens ou il écrit n'importe quoi. Ses autres enseignants et moi n'avons pas réussi à l'intéresser à l'école cette année. De plus, son comportement en classe est demeuré problématique, alors le fait de rencontrer un élève en début de période n'est pas automatiquement un gage de succès. Il a construit de très mauvaises relations avec plusieurs élèves, en plus d'inspirer à la démotivation chez ses amis. Pour éviter qu'il dérange la classe, je devais l'envoyer voir son intervenante

régulièrement. Je suis de plus en plus d'accord avec Myriame sur le fait que parfois, au lieu de répéter les règles, il faut agir plus. En considérant qu'il a probablement fait très peu d'apprentissage dans ma classe, avec une note inférieure à 40%, il n'a vécu aucun succès. Je constate qu'il aurait été préférable pour tout le monde que cet élève soit le moins possible dans la classe.

2.3 La situation 3 (collaboration avec l'équipe école)

La collaboration avec l'équipe école s'est avérée être un outil précieux. L'intervenante m'a partagé des informations qui m'ont permis d'ajuster mes interventions avec les autres enseignantes et enseignants de l'élève. Nous avons instauré des règles rigoureuses et uniformes d'une matière à l'autre, ce qui a beaucoup réduit les contestations.

Une amélioration à conserver est la communication par courrier électronique, car elle est plus rapide. J'ai aussi communiqué avec un parent d'un autre élève de tremplin de ce groupe par des messages dans l'agenda à la fin de chaque période. Dans ce cas, la communication fréquente avec le parent a eu un effet très positif sur le comportement de l'élève. La collaboration avec l'équipe école est donc à maintenir et même à accroître. J'estime que je dois cibler environ trois ou quatre élèves par groupe pour ce type d'intervention. Je devrai prendre une entente préalable avec le parent avant d'amorcer les communications systématiquement.

2.4 La situation 4 (routine professionnelle)

Un cours magistral de 45 minutes sur la masse volumique peut être très difficile pour certains élèves qui ont de la difficulté à rester concentrés. Bien que je tente de faire participer le groupe ou d'entrecouper des explications par des exercices, je sais que ce n'est pas l'idéal. Ce genre de cours se produit malheureusement fréquemment avec ma façon actuelle d'enseigner. Le moment où j'enseigne constitue donc une routine professionnelle et j'exige que mon groupe soit calme et concentré. Mes règles de classe sont orientées dans ce sens: une seule personne à la fois a le droit de parole, il faut lever sa main pour avoir droit de parole et il faut écouter la personne qui parle que ce soit moi

ou un autre élève. Lors de la situation 4 (routine professionnelle) en particulier, j'avais pris le temps de rappeler cette règle en début de période. J'avais même élaboré un peu sur pourquoi cette règle est importante. Lorsqu'une routine professionnelle avec une règle simple est bien ancrée, il est plus facile de rappeler la règle si quelqu'un l'enfreint. Les élèves connaissent rapidement mes attentes lorsque je m'adresse à eux, mais il arrive quand même régulièrement que quelques élèves parlent pendant que j'enseigne. Un simple rappel de la règle qu'une seule personne à la fois peut parler suffit habituellement. Je n'ai que très rarement besoin de répéter et pousser les interventions jusqu'à l'expulsion.

Marie me conseille de varier mes méthodes d'interventions. En effet, si le comportement attendu est bien ancré dans la routine professionnelle, un simple regard ou dans mon journal de bord, j'avais mentionné qu'en général, j'évitais de donner des conséquences, pour conserver une bonne relation avec les élèves. Selon Marie, il faut exercer l'autorité nécessaire et cela ne va pas brimer la relation avec l'élève. Nous nous entendons aussi sur le fait qu'il ne faut pas élever le ton. Jacques mentionne l'importance de la routine avant de pouvoir établir des relations.

Pour cette situation encore selon mes collègues, le commentaire dominant est que je devrais exercer plus mon autorité. Dans ce cas-ci, le climat est demeuré très propice aux apprentissages malgré la complexité du sujet enseigné. J'ai rappelé la règle une fois et j'ai expulsé dans le corridor mon élève à grands troubles de comportements. La leçon que j'ai dégagée de cette expérience semble aller dans la direction de mes collègues. La routine professionnelle et le leadership à eux seuls ne suffisent pas à convaincre tous les élèves à suivre les règles. Je considère avoir exercé l'autorité nécessaire, mais je dois retenir ce principe et ne pas hésiter à agir quand c'est nécessaire. Je dois être prêt à rapidement changer de place un élève ou même l'expulser lorsque c'est nécessaire. Une autre piste de solution est de trouver des alternatives à l'enseignement magistral autant que possible.

2.5 La situation 5 (système d'émulation)

Cette situation me semble positive sur toute la ligne et est à utiliser davantage. Aucun commentaire n'a été fait sur cette situation lors de la table ronde. En se basant sur le principe qu'il est préférable de stimuler le bon comportement plutôt que de le forcer, le renforcement positif devrait être plus fréquent que le négatif. Alors, lorsque j'ai montré mon pouce en l'air ou remercié un élève qui s'est tu, j'ai appliqué ce principe motivant et qui permet de renforcer les liens. J'ai pu obtenir le silence environ dans les mêmes délais raisonnables qu'à l'habitude, mais tout en conservant un état d'esprit détendu et dans un climat plus harmonieux qu'à l'habitude. Dans mon journal, je parlais d'utiliser d'autres systèmes d'émulations tels que classcraft, mais j'aurais pu aussi utiliser des tirages si mon établissement scolaire m'offre un budget à cet effet.

2.6 La situation 6 (étude avec musique)

Lors de cette situation, j'ai aussi été très satisfait de l'atmosphère très positive et le fonctionnement harmonieux. Le niveau sonore était très bas et les élèves qui sont habituellement dérangeants étaient dans leur bulle. Bien que cela puisse paraître contradictoire, j'ai laissé chuchoter les élèves qui n'avaient pas d'écouteurs pour qu'ils étudient ensemble pour favoriser la coopération qui est aussi très appréciée des élèves. Sans la musique, je suis convaincu que les élèves n'auraient pas été en mesure de rester concentrés sur cette tâche aussi longtemps et efficacement. Selon Jean, il ne faut pas permettre aux élèves d'écouter de la musique avant d'établir une routine. Je suis d'accord, car les élèves vont prendre pour acquis cette récompense et les problèmes surviendront par la suite. Je dois éviter de récompenser trop souvent, mais surtout je dois rester strict même lors de moments de récompense, car l'objectif premier est l'apprentissage.

2.7 La situation 7 (plan de classe)

Suite à ma décision d'appliquer plus de conséquences logiques, j'ai réorganisé la classe en séparant les élèves dérangeants et en les jumelant à des élèves qui ne dérangent pas. Sept élèves ont été déplacés. Dans ce cas, j'estimais que c'était le minimum pour régler la plupart des problèmes. J'avais pourtant tenté de négocier avec les élèves lors de la période précédente. S'ils n'amélioraient pas leur comportement, ils seraient séparés de leur partenaire habituel.

Comme me l'ont fait remarquer Caroline et Jean, l'élève ne devrait pas négocier sa place. Ce processus a rendu certains élèves mécontents et le climat plus négatif m'a amené à être plus sévère et à expulser un élève. Je dois me souvenir pour les prochains contrats d'instaurer un plan de classe en début d'année et de seulement faire un changement de place à la fois pour éviter un climat négatif plus généralisé.

2.8 La situation 8 (expulsion calme)

Contrairement à ce que je croyais, expulser un élève peut être un geste très positif. Tout est dans la façon de le faire. En plus de montrer au groupe à quel point le respect est important, je suis resté calme et j'ai évité d'argumenter avec l'élève. Dès que j'ai entendu une insulte, je lui ai dit calmement d'aller au local d'aide. Malgré qu'il ait essayé de s'en sortir, j'ai acquiescé de la tête en lui donnant sa feuille d'expulsion et en l'aidant à prendre ses effets personnels sans rien dire d'autre. Je dirais que ce procédé est à répéter à chaque fois que j'expulse un élève.

La discussion individuelle avec l'élève pour le retour en classe avant la période suivante est tout aussi importante. Plusieurs éléments de la gestion de classe positive comme la motivation et le renforcement de la relation sont possibles lors de cette rencontre et doivent devenir des réflexes. Pour moi, cette rencontre doit toujours se terminer par une bonne poignée de main et je crois que cet élément est à conserver aussi.

2.9 La situation 9 (contrat de contingence)

Le contrat de contingence rédigé pour trois élèves a eu des effets positifs non seulement sur les élèves en question, mais bien sur tout le groupe. J'ai remarqué l'effort que ces élèves faisaient pour respecter leur contrat. Il semble même que le climat de classe se soit amélioré dans les autres matières selon les commentaires des enseignantes d'arts plastiques et de français. Lorsque l'occasion se présentera à nouveau, je vais appliquer une conséquence logique plutôt que d'appliquer une punition. C'est pourquoi j'ai demandé à ces élèves de passer du temps à réfléchir à leurs agissements et à prendre conscience de leur effet sur le groupe avant de rédiger le contrat.

Ce qui est ressorti de cette situation est que le contrat pourrait aussi être beaucoup plus complexe et pousser l'élève à réfléchir plus et même exiger des signatures des parents ou autres membres de l'équipe école. Dans ce cas en particulier, je n'ai pas eu besoin de le faire, mais je garde en tête que cela pourrait être très efficace comparé à une simple retenue. De bons candidats à ce genre de contrat de contingence seraient des élèves qui ont des retenues à tous les midis et qui continuent leurs comportements.

2.10 La situation 10 (règles claires en modelage)

J'ai souvent entendu parler de faire un modelage pour enseigner des règles. Comme nous allions utiliser des outils, j'ai voulu accorder beaucoup d'importance à la sécurité en m'assurant que les élèves apprennent les règles le mieux possible. Je crois que pour certains élèves, cela a eu l'effet contraire. La façon dont j'ai fait le modelage a pris un peu plus de temps, ce qui fait que plusieurs se sont désintéressés et ont bavardé.

Yara nous a révélé que les règles sont très importantes pour elle, par contre il faut que cela soit simple. Elle en donne peu et les conserve jusqu'à la fin de l'année. Jacques affirme qu'il ne donne pas de règles, si les élèves ne savent pas se comporter, il agit. En effet, je crois que j'ai un peu compliqué les choses avec mon expérimentation d'un modelage. Il est possible que cela soit plus efficace dans une autre situation. J'aurais pu résumer tout cela en deux ou trois consignes claires, ce qui rend cette situation de modelage peu utile. La prochaine fois que j'ai l'intention d'effectuer un modelage, je devrai d'être plus renseigné sur quand et comment le faire.

CONCLUSION

En conclusion, la gestion de classe positive gagne à être mise en pratique. Suite à cette analyse réflexive, j'ai tenté d'établir comment des principes de la gestion de classe positive peuvent contribuer à réduire les problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire.

Le premier chapitre a mis en relation les divers éléments qui constituent la problématique réelle dans la situation actuelle en enseignement des sciences au secondaire. Le second chapitre est le cadre conceptuel qui contient les fondements théoriques sur lesquels s'appuient la gestion de classe positive. Le troisième chapitre explique les aspects méthodologiques de cette recherche. Le quatrième chapitre contient les résultats et l'interprétation de ceux-ci. Le cinquième chapitre mène à des recommandations réfléchies pouvant mener à une amélioration de pratiques grâce à la mise en commun de ma réflexion et de l'apport réflexif de collègues lors de la table ronde.

L'analyse thématique a révélé que dans mes dix situations, les trois catégories d'actions se retrouvaient presque également réparties entre le relationnel, l'organisationnel et le comportemental. L'analyse qui en découle est qu'en début d'année, les actes de gestion de classe sont surtout liés à l'organisationnel, pour ensuite faciliter les actions relationnelles. Ensuite, la relation avec les élèves influencera le comportemental. Il a été dit lors de la table ronde que l'organisationnel et le comportemental sont importants, mais le relationnel chapeaute le tout.

Les trois objectifs opérationnels de recherche ont été atteints. J'ai établi un ensemble de situations dans lesquelles la gestion de classe positive tente de réduire des écarts de conduite. Les dix situations du corpus ont été planifiées et décrites dans mon journal de bord. J'ai aussi analysé chacune de ces situations par des liens avec mon cadre conceptuel selon le cycle de Kolb (1984). Cette démarche d'apprentissage expérientiel m'a permis d'établir des stratégies pour guider l'action professionnelle. Suite à cette

analyse personnelle, j'ai dégagé grâce à une démarche réflexive collective des implications pratiques pouvant mener à une amélioration de pratiques, soit le troisième objectif. Avec les conseils de mes collègues, j'ai pu identifier divers points à améliorer.

Cette analyse réflexive m'a permis d'incorporer à ma pratique enseignante des notions que je considère très favorables aux apprentissages tout en contribuant à rendre mon enseignement plus agréable. Trois des dix situations me semblent à éviter. Le sondage et le modelage ne sont peut-être pas si efficaces dans la mesure où ils peuvent être remplacés par d'autres actions plus simples en conservant l'optique de la gestion de classe positive. Ils ne sont pas à proscrire, mais la mise en place de ces situations nécessite une bonne préparation. La situation qui m'a semblée à proscrire est le nouveau plan de classe qui exige le changement de places d'un trop grand nombre d'élèves à la fois. J'en suis venu à la conclusion qu'il est préférable de faire un seul changement à la fois pour éviter de déresponsabiliser les élèves et d'établir un climat très négatif. À la fin de la table ronde, lorsque j'ai questionné mes collègues sur les actions ou situations qui semblent avoir le mieux ou moins bien fonctionné, Caroline et Jean ont répondu en lien avec la situation des changements de places, qu'il ne devrait pas y avoir de négociations dans la classe.

L'étude avec musique et le système d'émulation ont fait vivre à mon groupe des moments très motivants. Ces deux situations de gestion de classe qui ont permis une ambiance positive dans la classe ne sont qu'un début. Il existe tellement de façons de récompenser et d'encourager les élèves. Je dois toutefois éviter d'en faire trop et je dois aussi attendre qu'une certaine routine soit incorporée pour permettre quelques variations. Je dois également tenter que l'enseignement magistral ne soit pas la routine dominante en organisant des situations d'apprentissages misant sur une pédagogie plus active qui seraient plus intéressantes pour les élèves. D'ailleurs la routine professionnelle est quelque chose que j'ai l'intention d'appliquer avec plus de rigueur qu'auparavant. Je considère maintenant que la routine professionnelle et le leadership ne sont pas toujours suffisants pour convaincre tous les élèves de respecter toutes les règles. C'est pourquoi je ne dois pas hésiter à appliquer les règles de classe envers certains élèves.

C'est là que les changements de places ou l'expulsion peuvent se montrer très efficaces. Tel que Myriame l'a mentionné lors de la table ronde : « J'ai affiché mes couleurs en début d'année, je peux te le répéter une fois et après ça j'agis ». La situation lors de laquelle j'ai expulsé un élève est parmi les plus positives. J'ai appris qu'appliquer la conséquence prévue ne va pas affecter la relation avec l'élève. Au contraire, la rencontre individuelle qui s'en suit est même habituellement bénéfique pour la relation, sans compter l'effet sur les autres élèves qui sont d'accord avec l'expulsion. Cependant, il est très important que cette expulsion et la rencontre individuelle se fassent dans le calme et le respect.

Pour les élèves récalcitrants, la collaboration avec l'équipe école constitue la prochaine étape. En effet, comme un de mes collègues m'a fait remarquer, je ne peux pas répéter la rencontre individuelle trop souvent, car cela n'aura plus d'impact. Je crois qu'une solution qui recoupe plusieurs points de mon essai est de communiquer systématiquement avec l'équipe école et les parents de l'élève par courrier électronique. De cette façon, les agissements de l'élève ainsi que les actions que je prendrai seront facilement accessibles, ce qui permettra d'avoir une vue d'ensemble pour l'équipe école. Suite à cela un contrat de contingence peut être élaboré avec l'élève, ce qui constitue une conséquence logique qui semble avoir très bien fonctionné lors de ma recherche. Dans une situation où l'élève est tellement puni qu'il a des retenues pratiquement à chaque midi, je tenterai de lui faire élaborer un contrat de contingence strict et qui pousse à une bonne réflexion, tout en lui faisant choisir ses conséquences logiques. Le tableau 8 dresse la liste des stratégies ciblées permettant une gestion de classe positive

Tableau 8
Liste des recommandations de stratégies ciblées

Instaurer un plan de classe
Établir une routine professionnelle
Appliquer les règles de classe après un seul avertissement personnel
Changer de places un seul élève à la fois lorsqu'il dérange
Expulser calmement et rencontrer individuellement par la suite

Communiquer systématiquement avec les parents et l'équipe école par courriel
Contrat de contingence pour les élèves récidivistes
Appliquer les conséquences élaborées avec l'élève

Ainsi, cette analyse réflexive m'a amené à établir des stratégies pour mettre en place une gestion de classe positive. Je suis très confiant qu'elles me permettront d'améliorer mes pratiques enseignantes. Une table ronde d'une plus longue durée aurait probablement mené à plus de recommandations. Il aurait été intéressant d'avoir des opinions de collègues prônant diverses écoles de pensées ou même qui auraient tenté d'utiliser les mêmes situations que moi en effectuant quelques boucles du cycle d'apprentissage de Kolb (1984). On finit toujours par enseigner à un groupe qui rend la gestion de classe difficile. La gestion de classe positive est peut-être le style qui s'harmonise avec votre personnalité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, R.B. et Towne, N. (2005). *Communication et interactions* (adaptation française par C. St-Jacques, E. Roy et M. Thibault, 3^e éd.). Montréal: Groupe Beauchemin.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. Document téléaccessible à l'adresse : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2000-v26-n2-rse367/000123ar/>. Consulté le 24 avril 2018.
- Bany, M. A. et Johnson, L. V. (1969). *Dynamique des groupes et éducation: le groupe classe*. Paris: Dunod.
- Beyda, S. D., Zentall, S. S. et Ferko, D. J. K. (2002). The relationship between teacher practices and the task appropriate and social behavior of student with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 236-255. Document téléaccessible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/286961510_The_relationship_between_teacher_practices_and_the_task-appropriate_and_social_behavior_of_students_with_behavioral_disorders. Consulté le 24 avril 2018.
- Bouffard, M. (2011). *Le soutien au comportement positif et la prévention des problèmes disciplinaires à l'école*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.theses.ulaval.ca/2011/28034/>. Consulté le 24 avril 2018.
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/Boite_outils/mboutet.pdf. Consulté le 24 avril 2018.
- Bru, E., Stephens, P. et Torsheim, T. (2002). Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior. *Journal of School Psychology*, 40(4), 287-307. Document téléaccessible à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/256796269_Students%27_Percptions_of_Class_Management_and_Reports_of_Their_Own_Misbehavior. Consulté le 24 avril 2018.
- Canter, L. et Canter, M. (1992). *Assertive discipline. Positive behavior management for today's classroom*. Santa Monica: Canter and associates.

- Charles, C. M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Montréal: ERPI.
- Chauret, N. (2000). *L'effet d'un contrat de contingence sur la réduction du comportement de bavardage d'élèves du secondaire ayant des troubles d'ordre comportemental*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais, Gatineau. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dpndev.uqo.ca/id/eprint/203>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Daele, A. (2009). Réfléchir à son enseignement. *Pédagogie universitaire – Enseigner et apprendre en pédagogie universitaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2009/05/24/reflechir-a-son-enseignement/>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 431-433. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/fr/revues/rse/1998-v24-n2-rse1839/502031ar/>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Dreikurs, R. et Pearl, C. (1972). *Discipline without tears : how to reduce conflict and establish cooperation in the classroom*. Missisauga: J. Wiley & Sons.
- Dumoulin Charette, S. (2011). *Le phénomène d'influence entre pairs : Observation des interactions sociales à l'intérieur de groupes d'entraînement aux habiletés sociales impliquant des élèves ayant des troubles du comportement et des pairs aidants sans trouble du comportement*. Mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Université de Montréal, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6074/Dumoulin-Charette_Sandrine_2011_memoire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Consulté le 24 avril 2018.
- Evertson, C. M. et Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fijalkow, J. et Nault, T. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Québec: Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n3/032009ar.pdf>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Québec. Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erudit.org/revue/rse/1999/v25/n3/032010ar.pdf>>. Consulté le 24 avril 2018.

- Ginott, H. G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, NY : Macmillan.
- Glasser, W. (1969). *Schools without Failure*, New York, NY: Harper and Row.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion*. New York: NY : Harper and Row.
- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces, enseigner et être soi-même*. Montréal: Les Éditions du Jour.
- Jones, F. (1987). *Positive classroom discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/Klem_and_Connell_2004_JOSH_article.pdf>. Consulté le 24 avril 2018.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lacourse, F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement au secondaire: intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/909/NR00200.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Laplante, D. (2012). *La qualité de la relation entre les enseignants et les élèves du primaire ayant un trouble de comportement association avec la performance scolaire et les difficultés comportementales actuelles et ultérieures*. Mémoire de maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5597>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Lapointe, J. M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 244-254.
- Leduc, L. (2015). *Une menace pèse sur l'intégration scolaire*. La Presse, publié le 06 mai 2015. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lapresse.ca/actualites/education/201505/05/01-4867272-une-menace-pese-sur-lintegration-scolaire.php>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Léveillé, J.-C. et Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 512-532. Document téléaccessible à l'adresse

<<http://www.erudit.org/revue/RSE/1999/v25/n3/032012ar.pdf>>. Consulté le 24 avril 2018.

Lusignan, G. (2001). La gestion de classe : un survol historique. *Vie pédagogique* 119 avril-mai, 119-122. Document téléaccessible à l'adresse : <http://patrickjjdaganaud.com/4-GESTION%20DE%20CLASSE/DOCUMENTATION-%20GESTION%20DE%20CLASSE/TH%20C9ORIES/SURVOL%20HISTORIQUE-vp119_19-22.pdf>. Consulté le 24 avril 2018.

Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>. Consulté le 24 avril 2018.

McDell, C. (2004). *Exploring middle school student perceptions of the effects of different styles of discipline*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université Concordia, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <<http://spectrum.library.concordia.ca/8039/1/MQ94602.pdf>> consulté le 24 avril 2018.

Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241-255.

Murdock, T. B. et Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.

Opinel, M. (2001). *Incidence de la tâche des novices du secondaire en gestion de classe*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/523/MQ74492.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Consulté le 24 avril 2018.

Paillé, P. (2007). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante. Douze devis méthodologiques exemplaires*.s.l.: Recherches qualitatives. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)>. Consulté le 24 avril 2018.

Pereira, R. (1990). *L'approche affective et son incidence sur le climat disciplinaire de la classe*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec en Outaouais, Gatineau. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dpndev.uqo.ca/457/>>. Consulté le 24 avril 2018.

- Reid, C. (2006). *L'influence des actions de l'enseignant du primaire sur l'intégration des élèves qui ont des troubles de comportement dans un contexte d'intégration scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.archipel.uqam.ca/4742/1/M9605.pdf>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Richardson, V. et Fallona, C. (2001). Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 705-728. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.uccs.edu/Documents/dcarpent/classroommanagement.pdf>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Rogers, Carl. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. (1st ed.) Columbus, OH: Charles Merrill.
- Ryan, A. M. et Patrick, H. (2001). The social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2)437-460. Document téléaccessible à l'adresse <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312038002437>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Sprick, R. S. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management*. San Francisco: Jossey-Bass. Document téléaccessible à l'adresse <<https://eds-a-ebshost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzYwNDQ1Ml9fQU41?sid=c9cb6eb5-3560-4d19-83b5-265c9a2572de@sessionmgr103&vid=4&hid=113&format=EB>>. Consulté le 24 avril 2018.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/file.php/7755/Documents_du_cours/Module_4/Tableaux-Synthese.pdf>. Consulté le 24avril 2018.
- Tardif, J. (1995). Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation. *Sherbrooke : Revue québécoise de psychologie*, 16(2) 175-207. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/file.php/7755/Documents_du_cours/Module_3/J_Tardif-Les_influences_de_la_psychologie_cognitive.pdf>. Consulté le 24avril 2018.
- Thompson, J.G. (2012). *La gestion de classe au secondaire. Guide pratique*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Vienneau, R. (2011). *Apprentissages et enseignement. Théories et pratiques*. Boucherville: Gaëtan Morin
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. Theory into Practice. *Cincinnati: College of Education*, 18(3), 163-169.
- Zilberman, V. (2013). *Implementing a Positive Behavior Support Program: A Teacher-Researcher*. Thèse de doctorat en éducation, Université Mc Gill, Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://digitool.Library.McGill.CA:80/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=114178&silo_library=GEN01>. Consulté le 24 avril 2018.

ANNEXE A
LETTRE INFORMATIVE À LA DIRECTION D'ÉCOLE POUR SOLLICITER
DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN ENTREVUE

[4 avril 2018]

Bonjour Madame/Monsieur,

Je suis étudiant au programme de Maîtrise en enseignement au secondaire, cheminement qualifiant, de l'Université de Sherbrooke. Dans le cadre de ce projet d'essai intitulé *Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe science et technologie au secondaire* et sous la supervision du directeur de recherche Matthieu Petit, je désire obtenir votre consentement pour que je sollicite une entrevue avec des enseignantes et enseignants d'expérience.

Ce projet d'essai a pour objectif de mener une réflexion sur des situations où des principes de gestion de classe positive ont été mis en pratique lors de problématiques dans un de mes groupes de science et technologie de première secondaire. Pour atteindre cet objectif, je désire faire un entretien de groupe d'une durée d'environ une heure avec quelques enseignantes et enseignants d'expérience pendant une de leurs périodes libres. Cette entrevue permettra d'enrichir la réflexion et de valider mon interprétation. Les questions d'entrevue sont disponibles sur demande.

Votre consentement favoriserait grandement l'avancement du projet d'essai et pour cela, je vous en serais très reconnaissant.

Sincèrement,

[Signature du chercheur]

Éric Bouchard

ANNEXE B
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR
LES ENSEIGNANTS

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche intitulé : *Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire.*

Éric Bouchard, faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au secondaire en science et technologie, cheminement
qualifiant

Sous la direction du professeur Matthieu Petit

Madame/Monsieur,

Je vous invite à participer à ma recherche. Votre participation consiste en une entrevue de type table ronde avec d'autres collègues professionnels de l'enseignement. L'entrevue durera une heure, lors de laquelle vous serez amené à débattre afin de valider et d'enrichir l'analyse de diverses situations en lien avec la gestion de classe positive. Cet entrevue sera enregistrée (audio) et certains passages seront cités anonymement dans l'essai.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Établir des situations dans lesquelles la gestion de classe positive tente de réduire des écarts de conduite.
2. Établir des stratégies adéquates pour guider l'action professionnelle à l'aide de l'analyse de chacune de ces situations en créant des liens avec mon cadre conceptuel.
3. Dégager grâce à une démarche réflexive des implications pratiques ou théoriques pouvant mener à une amélioration de pratiques.

Éléments d'éthique de recherche

Vous êtes entièrement libres de participer ou non à cette étude et de vous retirer en tout temps sans préjudices de quelque nature que ce soit et sans avoir à justifier votre choix. La participation à cette étude se fait sur base volontaire et non rémunérée. Le bénéfice prévu est votre contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la gestion de classe positive. Elle ne comporte aucun risque et le seul inconvénient est l'investissement d'une heure de votre temps. L'utilisation de noms fictifs garantira la confidentialité de votre identité et celle de tous les individus, groupes et établissements mentionnés dans cette étude. Les résultats seront diffusés par la présentation de cet essai au jury de l'Université de Sherbrooke, l'essai sera par la suite diffusé sur le site de l'Université de Sherbrooke. L'enregistrement de l'entrevue, ainsi que la liste de correspondance des noms fictifs seront conservés sous clé à mon domicile et les seules personnes qui y auront accès sont mon directeur de recherche et moi. Les données seront détruites au plus tard en 2023 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Pour plus de renseignements, voici mes coordonnées:

[Signature du chercheur] [Date de la signature]

Éric Bouchard, étudiant à la maîtrise en enseignement au secondaire en science et technologie, cheminement qualifiant

Chercheur responsable du projet de recherche

Numéro de téléphone: [REDACTED]

Courriel: eric.bouchard8@USherbrooke.ca

Numéro sans frais de l'université: 1 800 267-8337

Ce projet a été revu et approuvé par le professeur Matthieu Petit. Cette démarche vise à assurer la protection des sujets. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec le professeur Matthieu Petit: matthieu.petit@usherbrooke.ca.

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

J'accepte de participer à l'entrevue.

Je refuse de participer à l'entrevue.

Participante ou participant:

Signature:

Date:

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE



Faculté d'éducation

<http://www.usherbrooke.ca/education>

GUIDE D'ENTREVUE

Dans le cadre du projet **Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire**

Temps estimé: 1h00

Responsable: Éric Bouchard

Membre de l'équipe: Matthieu Petit, directeur de recherche

Introduction à la discussion:

Bonjour, pour commencer, je vous remercie d'avoir accepté de contribuer à ce projet de recherche. L'entrevue devrait durer environ une heure. Rappelez-vous qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, il s'agit simplement d'émettre votre opinion franchement et sans se censurer.

Cette entrevue semi-dirigée sera enregistrée et certains passages seront cités dans l'essai. Afin d'assurer la confidentialité, vous recevrez un pseudonyme (nom fictif). De plus, les données seront conservées sous clé à mon domicile, elles seront détruites au plus tard en 2023 et que les seules personnes qui y auront accès sont mon directeur de recherche et moi.

Le titre de ma recherche est : Mise en pratique de principes de gestion de classe positive et réflexion sur des problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire.

Je tenterai de répondre à la question : Comment les principes de la gestion de classe positive peuvent contribuer à réduire les problématiques concrètes dans un groupe de science et technologie au secondaire?

Le but de cette entrevue est de débattre et partager un savoir d'expertise à propos de la gestion de classe positive afin de poursuivre la réflexion et dégager une meilleure compréhension du phénomène et ultimement mener à une amélioration des pratiques.

Objectifs de cette entrevue:

1. Établir des situations dans lesquelles la gestion de classe positive tente de réduire des écarts de conduite.
2. Établir des stratégies adéquates pour guider l'action professionnelle à l'aide de l'analyse de chacune de ces situations en créant des liens avec mon cadre conceptuel.
3. Dégager grâce à une démarche réflexive des implications pratiques ou théoriques pouvant mener à une amélioration de pratiques.

Tableau 9

Résumé des catégories d'actions relevant d'une gestion de classe positive

Catégorie d'actions	Liste d'exemples en lien avec la gestion de classe positive
Relationnel: Les actions pour construire et conserver une bonne relation avec les élèves	-Accueillir les élèves avec un sourire -Être en relation de collaboration bienveillante -Respecter les élèves -Faire des liens -Laisser des chances -Convaincre les élèves par des discours de leadership

	<ul style="list-style-type: none"> -Discuter calmement en retrait avec un élève -Éviter les confrontations -Enseigner avec humour
<p>Organisationnel:</p> <p>Les actions effectuées auprès du groupe visant à améliorer le climat de classe</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Établir un système de règles qui incite le respect entre les élèves -Établir des routines professionnelles -Demander l'avis des élèves sur le climat de classe -Faire participer le groupe à certaines prises de décisions -Attribuer des places fixes -Mettre en place le moment de travail -Permettre certains moments pour bavarder -Faire travailler les élèves dans des conditions qu'ils apprécient
<p>Comportemental:</p> <p>Les actions effectuées auprès d'un élève afin qu'il adhère au fonctionnement établi</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Encourager et motiver -Utiliser un système d'émulation -Avertir discrètement -Laisser choisir une conséquence logique par l'élève -Rédiger un contrat de contingence avec élève et parents -Retirer un élève du groupe

Résumé des situations et établissement de stratégies pour faciliter la compréhension des participants à la table ronde.

Voici ce qui semble avoir fonctionné selon moi. C'est la réflexion de cette section que nous allons tenter de faire progresser pendant la rencontre.

Bien qu'aucune des dix situations n'étaient considérées directement comme relationnelles, elles impliquent toute une part de **relationnel** à certains moments. Il s'agit d'avoir le réflexe d'agir dans l'optique de construire et conserver une bonne relation avec les élèves et ce, même lors d'une action auprès d'un élève qui n'adhère pas au

fonctionnement établi. Selon moi la relation avec l'élève agira beaucoup sur sa motivation et donc sur sa volonté intrinsèque à respecter le fonctionnement harmonieux de la classe.

La catégorie d'action **organisationnelle** est très importante, car elle permet d'installer le fonctionnement général des cours. Elle permet de prévenir plusieurs problèmes qui pourraient nuire au climat de classe. Demander l'avis et faire participer les élèves dans l'élaboration de règles (situation 1) peut être très long selon la méthode utilisée; par exemple un débat. Mais si on emploie un sondage écrit, j'ai remarqué une grande économie de temps et flexibilité au niveau de l'interprétation de la décision que l'enseignant peut choisir. Les élèves semblent avoir apprécié mon système démocratique. Ils ont d'ailleurs proposé d'essayer d'étudier en écoutant de la musique (situation 6) et j'ai remarqué qu'ils ont vraiment apprécié travailler dans cette condition et ils étaient plus motivés à suivre les règles. J'ai établi un système de règles simples (situation 10) avec le groupe au début de mon mandat et avant de commencer certaines routines professionnelles (situation 4), je peux rappeler ces règles rapidement et je crois que cela évite beaucoup de problèmes. Lorsque j'ai décidé de changer de place sept élèves dérangeants au début d'une période (situation 7), je me suis retrouvé dans un état moins positif. J'ai eu à confronter plusieurs élèves et le climat de classe a pris plus d'une période avant de se rétablir.

Selon moi, les actions de catégorie organisationnelles doivent toujours être complémentées par des actions auprès d'un élève afin qu'il adhère au fonctionnement établi. Il s'agit d'actions de catégories **comportementales**. Les plus positifs à utiliser sont les systèmes d'émulation et les encouragements (situation 5). J'ai d'ailleurs récemment introduit à mes stratégies de remercier des élèves qui adhèrent au fonctionnement établi afin d'attirer l'attention de ceux qui ne le font pas. Dans le cas d'élève qui nuisent plus souvent au climat de classe, il faut aller plus loin dans les interventions, mais en tentant de garder l'aspect relationnel en tête. La rencontre individuelle (situation 2) avec mon élève à graves troubles de comportement n'a pas été suffisante. J'ai dû aller plus loin avec une collaboration avec l'équipe école (situation 3) et finalement avoir recours à une expulsion calme (situation 8). Pour d'autres élèves récidivistes, j'ai dû avoir recours au

contrat de contingence (situation 9), ce dernier a très bien fonctionné jusqu'à présent malgré sa simplicité.

Questions de débat:

- 1) Lorsque j'analyse les thèmes associés à chaque situation, je classe les catégories d'actions selon trois thèmes : le relationnel, l'organisationnel et le comportemental, auriez vous une autre façon de les classer? Y a-t-il une catégorie qui pourrait être ajoutée ou divisée ou retirée?
- 2) En quoi la situation (Sondage) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 3) En analysant cette situation, j'ai obtenu [1R,4O]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 4) En quoi la situation (Rencontre individuelle) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 5) En analysant cette situation, j'ai obtenu [6R,3O,5C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 6) En quoi la situation (Collaboration avec l'équipe école) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 7) En analysant cette situation, j'ai obtenu [1R,4O,5C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?

- 8) En quoi la situation (Routine professionnelle) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 9) En analysant cette situation, j'ai obtenu [3R,5O,3C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 10) En quoi la situation (Système d'émulation) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 11) En analysant cette situation, j'ai obtenu [5R,1O,6C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 12) En quoi la situation (Étude avec musique) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 13) En analysant cette situation, j'ai obtenu [3R,3O,1C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 14) En quoi la situation (Plan de classe) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 15) En analysant cette situation, j'ai obtenu [1R,3O,3C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 16) En quoi la situation (Expulsion calme) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?

- 17) En analysant cette situation, j'ai obtenu [6R,2O,2C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 18) En quoi la situation (Contrat de contingence) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 19) En analysant cette situation, j'ai obtenu [4R, 5C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 20) En quoi la situation (Règles claires en modelage) a-t-elle bien ou moins bien fonctionnée? Auriez-vous des pistes de modifications ou des éléments importants à conserver dans le but de généraliser?
- 21) En analysant cette situation, j'ai obtenu [3O,1C]. Diriez-vous que cette situation relève du relationnel, de l'organisationnel, du comportemental ou une combinaison de plusieurs thèmes?
- 22) Auriez-vous encore la même réponse à la question A? Lorsque j'analyse les thèmes associés à chaque situation, je classe les catégories d'actions selon trois thèmes : le relationnel, l'organisationnel et le comportemental, auriez vous une autre façon de les classer? Y a-t-il une catégorie qui pourrait être ajoutée ou divisée ou retirée?

Questions finales) Quelles actions ou situations semblent avoir le mieux fonctionné?

Généralisation) En général, dans un cours de sciences et technologies, quelle catégorie d'action estimez-vous être la plus importante dans une gestion de classe positive lorsqu'on tente de réduire les écarts de conduite?